

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Памяти Алексея Алексеевича Леонтьева</b> .....	3
---	---

### ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>И.А. Липчанская</i> <b>Становление субъектного опыта ребенка 5–7 лет в условиях развивающей среды образовательного учреждения</b> .....	6
---	---

<i>Т.Г. Неретина</i> <b>Опыт работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях ДОО</b> .....	9
---	---

<i>С.А. Шатрова</i> <b>Проблема развития связной речи старших дошкольников группы педагогического риска</b> .....	14
--	----

<i>Н.Г. Куприна</i> <b>Двигательное творчество детей на музыкальных занятиях в ДОО</b> .....	16
---	----

<i>Е.А. Головина</i> <b>Особенности воспитания дошкольников в разновозрастных группах</b> .....	26
--	----

### ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

<i>О.В. Забровская</i> <b>Формирование образа «Я – будущий школьник» у детей 5–7 лет как педагогическая проблема</b> .....	29
---	----

<i>Т.А. Монастырева</i> <b>Школа для дошкольников – за и против</b> .....	32
--	----

### ЛИЧНОСТЬ, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ, РАЗВИТИЕ

<i>Е.Ю. Аншукова</i> <b>Организация работы по преемственности между ДОО и общеобразовательной школой</b> .....	38
---	----

<i>И.Ю. Ларионова</i> <b>Комплексный подход к развитию речи в ДОО в условиях работы по Образовательной системе «Школа 2100» («Детский сад – 2100»)</b> .....	43
---	----

<i>Н.Г. Вьюниченко</i> <b>Модель интегрированного занятия для подготовительной к школе группы на тему «Движение в искусстве»</b> .....	49
---	----

<i>И.В. Мясникова, В.Н. Гузничек</i> <b>Занятие в ДОО по теме «Живопись и театр»</b> .....	52
---	----

### ЛИКБЕЗ

<i>С.В. Маланов</i> <b>Д.Б. Эльконин и психологические закономерности развития и обучения ребенка</b> .....	54
--	----

### УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

<i>Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова</i> <b>Организация учебного процесса по литературе в 9-м классе</b> .....	62
---	----

### ЗАВУЧУ НА ЗАМЕТКУ

<i>Л.В. Болотник</i> <b>Проведение мониторинга качества обучения учащихся 1–2-х классов по окружающему миру на основе использования тетрадей для самостоятельных и проверочных работ</b> .....	67
---	----

<i>И.В. Берестова</i> <b>Образовательная программа «Школа 2100» и ее влияние на развитие мышления детей</b> .....	76
--	----

### Главный редактор

*чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев*

### Заместитель главного редактора

*Е.Ю. Звездинская*

### Художественный редактор

*Е.Д. Ковалевская*

### Художник

*П.А. Северцов*

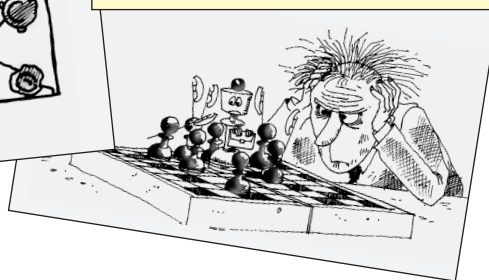
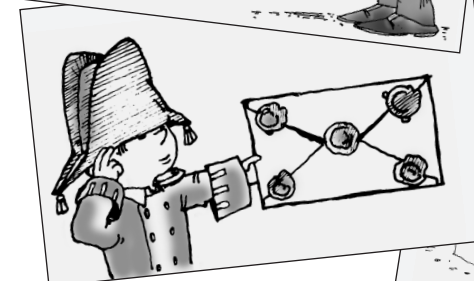
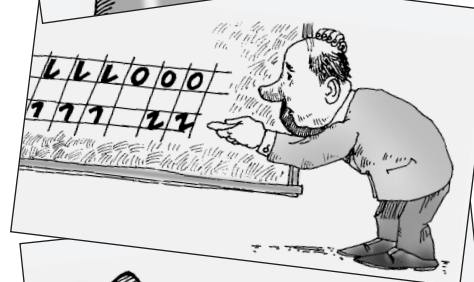
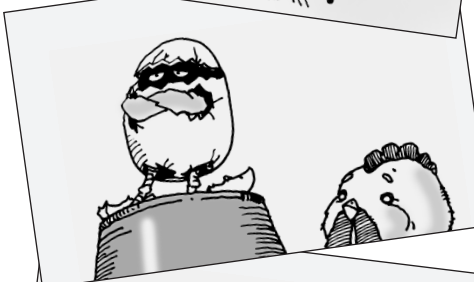
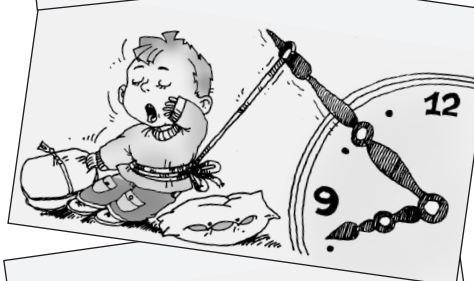
### Верстка

*Н.Н. Бурова*

### Корректор

*Ж.Ш. Арутюнова*

*Наш журнал – для молодых учителей  
и тех педагогов, которые разделяют  
идеи вариативного  
развивающего образования.*



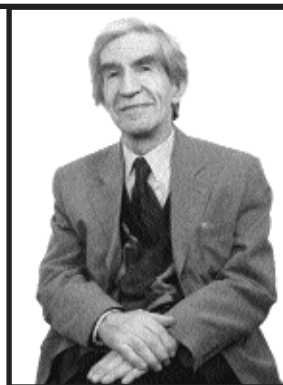
### **Дорогие коллеги!**

По традиции каждый год один из номеров нашего журнала мы практически целиком посвящаем вопросам работы с детьми дошкольного возраста. Именно такой номер вы держите сейчас в руках. Авторы статей – специалисты в области дошкольного образования – делятся опытом и размышляют о различных аспектах **развития личности ребенка-дошкольника**, о его готовности к школе, предлагают пути решения **проблемы преемственности между дошкольной подготовкой и начальной школой**.

Обращаю ваше внимание на то, что в рубрике «Ликбез» мы продолжаем печатать материалы из серии «Теоретические основы отечественной психологии» (начало в № 9 – статья об Л.С. Выготском). Надеемся, эти публикации помогут вам уточнить свои представления о содержании основополагающих психологических теорий, без ссылок на которые не обходится ни одна серьезная научная или методическая работа. В дальнейшем мы предполагаем опубликовать статьи об А.Н. Леонтьеве, П.Я. Гальперине, В.В. Давыдове, А.А. Леонтьеве. Эта серия может быть дополнена и продолжена в соответствии с вашими пожеланиями. Ждем отзывов.

**Искренне ваши  
Рустэм Николаевич Бунеев**

## Памяти Алексея Алексеевича Леонтьева



Российская наука и все мы понесли тяжелую утрату. 12 августа 2004 года скоропостижно скончался академик РАО, член комиссии по русскому языку при Правительстве РФ, президент одной из крупнейших педагогических общественных организаций, объединяющей более 32 тысяч учителей, – «Школа 2100», создатель и бессменный научный руководитель Образовательной системы «Школа 2100» Алексей Алексеевич Леонтьев.

Алексей Алексеевич Леонтьев – ученый с мировым именем, может быть, один из последних российских энциклопедистов, автор-разработчик новых направлений науки, таких как психолингвистика, теория педагогического общения и ряда других. Многие учебники гуманитарного профиля для вузов начинаются цитатами из работ Алексея Алексеевича. Его книги переиздаются по многу раз и входят в фонды всех научных библиотек. На его лекции в Московском государственном университете или Институте русского языка имени А.С. Пушкина всегда собиралось множество слушателей, и не только студентов. Он часто получал приглашения от зарубежных университетов приехать с циклом лекций. Его тепло принимали ученые многих стран. Однажды лекция Леонтьева собрала целый стадион в г. Мехико, так много людей желало послушать российского ученого.

Последние 16 лет он активно занимался проблемами школы. Алексей Алексеевич был одним из первых, кто в постсоветское время поставил вопрос об обновлении содержания школьного образования и сформулировал его концептуальные основы. Созданный под руководством Леонтьева документ «Образовательная программа "Школа 2100"» оказал несомненное влияние как на развитие российской школы, так и на содержание большинства государственных документов в области образования. Произошел едва ли не редчайший случай в истории российской педагогики: Леонтьев смог при помощи единомышленников реализовать большую часть своих идей на практике. Результатом этой работы стали 152 учебника и учебных пособия, созданные в рамках Образовательной системы «Школа 2100», и в их числе учебники непрерывного курса русского языка (1–9 кл.), написанные под его научным руководством. Он оставил концептуальные разработки, которые нам еще предстоит осмыслить и воплотить в учебниках.

Академик Леонтьев был прост и доступен в общении. Ему мог позвонить незнакомый человек и попросить совета или консультации, и он никому не отказывал в помощи. К себе был неизменно строг и требователен. Очень много работал, старался успеть сделать как можно больше. Алексей Алексеевич казался мягким человеком, но, когда решались важные вопросы, всегда занимал принципиальную позицию и не боялся, что она может не совпадать с мнением сильных мира сего. Он говорил одним и тем же тоном и с министрами, и с коллегами, и с учителями. И его понимали.

На земле стало одним хорошим человеком меньше. Светлая память Вам, Алексей Алексеевич. Мы обязательно завершим ту титаническую работу, которую начали под Вашим руководством. И это станет лучшим памятником Вам.

*От имени авторского коллектива  
Образовательной системы «Школа 2100» и редакции журнала  
Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, А.В. Горячев*

## Взрослый и ребенок: проблема отношений

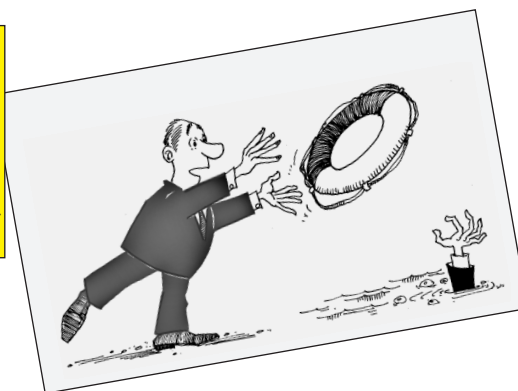
М.В. Корепанова

Дошкольное детство – пора жизни, когда перед ребенком раскрывается неведомый ему мир взрослых людей, существенно изменяющий и преобразующий психику подрастающего человека. «Основой такого рода преобразований, – подчеркивал А.В. Запорожец, – является не только усвоение известной совокупности знаний и умений, но и кардинальное изменение жизненной позиции ребенка, установление новых взаимоотношений с окружающими людьми, формирование новых мотивов поведения и ценностных установок».

Одним из определяющих факторов подобного рода изменений является общение со взрослым человеком. Оно помогает ребенку устанавливать социальные контакты, познавать себя и других, оно оказывает самое непосредственное воздействие на особенности и развитие его общения со сверстниками. Взрослый является для ребенка образцом для подражания, эталоном, а в общении со сверстниками ребенок апробирует усвоенные им в общении с взрослым способы деятельности, нормы человеческих взаимоотношений.

В концепции возрастного развития личности подчеркивается, что ведущим началом этого процесса является деятельностно-опосредованный тип взаимодействия с наиболее значимыми для индивида лицами. Для дошкольника это близкие взрослые, родители, воспитатели в детском саду.

В дошкольном детстве начинается интенсивное становление образа «Я» ребенка. В педагогической и психологической литературе достаточно подробно проанализирована роль воспитателя в интеллектуальном развитии дошкольника, в воспитании у него тех или иных качеств, умений, навы-



ков. Однако не меньшего внимания заслуживает проблема влияния личностных качеств воспитателя на развитие образа «Я» ребенка. К.Д. Ушинский писал, что «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только от живого источника человеческой личности».

Вступая в контакты со взрослыми, ребенок решает для себя разного рода познавательные задачи. Его в равной мере интересует информация и об окружающем мире, и о нем самом. Он ожидает от взрослого помощи в решении не только практических задач, но и тех, которые волнуют его как субъекта отношений со сверстниками, взрослыми, самим собой.

Затрагивая проблему вербализации детских чувств ребенка, следует подчеркнуть значимость позиции взрослого в организации диалога с ребенком по поводу его переживаний и ожиданий. Задача эта не простая, требующая от педагога большого такта и терпения. Ребенок должен проникнуться доверием ко взрослому, чтобы делиться с ним своими сокровенными мыслями и сомнениями. Проблема современных отношений маленьких детей и взрослых состоит, по нашему убеждению, в том, что **сами взрослые не до конца осознают значимость этих диалогов для детей и для них самих.** Стойким убеждением родителей и педагогов является уверенность в собственной правоте в отношениях с детьми. Эта позиция практически никогда не подвергается сомнению, а значит, и анализу.



Изучив результаты диагностики, которые мы получили, работая в дошкольных учреждениях г. Волгограда и г. Волжского, мы пришли к выводу, что более 40% детей испытывают острый дефицит общения. В результате многие дошкольники испытывали явную неуверенность, когда мы предлагали им побеседовать о них самих. Во многих случаях дети отказывались от такого рода контактов.

Мы проанализировали темы разговоров родителей с детьми, когда они уходили домой из детского сада. Преобладающими в этих беседах являются вопросы: «Что вы сегодня кушали?» и «Чем вы сегодня занимались?». Только дважды взрослые поинтересовались: «Как ты сегодня себя чувствовал в садике?» Когда же дети, отвечая на вопрос, чем они сегодня занимались, с увлечением начинали рассказывать о событиях дня, взрослые, отмахиваясь от малышей, предлагали им рассказать об этом потом.

Естественно, родители всегда могут оправдаться занятостью, усталостью и т.д. Но время оказывается потерянным и для взрослого, и, конечно, для ребенка. Ведь взрослому не приходится в голову, что лет через пять или десять, когда ему захочется узнать о друзьях и увлечениях сына или дочери, контакта может не произойти, потому что их ребенок нашел других, более авторитетных для него слушателей и советчиков. Негодуя по этому поводу, взрослые в качестве основного аргумента приводят свою заботу о хорошей еде и одежде («Я его кормил, обувал-одевал, а он...»). А ведь **главная причина несложившихся отношений с ребенком кроется в другом – в отсутствии эмоционально-личностных контактов**, столь важных и необходимых для ребенка.

**Уметь слушать ребенка – большое достоинство взрослого человека.** В процессе слушания рождается доверие и понимание между собеседниками. Возникающая между ними обратная связь способствует формированию рефлексии, т.е. способности оценить себя с позиции партнера. Взрослый как

бы проецирует переживания ребенка на свой собственный социально-эмоциональный, житейский опыт, что, в свою очередь, активизирует хранимые в памяти события детства. Создается ситуация глубокого принятия и переживания взрослым проблемы ребенка, осознается ее значимость.

Беседуя с дошкольником, взрослый может поделиться с ребенком собственными воспоминаниями и пережитыми чувствами, открыв себя для ребенка с новой, неизвестной до сих пор стороны. Дети очень впечатлительны и эмоционально восприимчивы, поэтому подобный опыт общения с близким для них человеком не проходит бесследно. Детям важно знать, что и взрослым не чужды переживания и сомнения.

Если такие диалоги ведутся с ребенком регулярно, а не от случая к случаю, у дошкольника формируется внимательное отношение к эмоциональному состоянию окружающих его взрослых и сверстников, потребность оказать им поддержку. Дети учатся адекватно оценивать себя, анализировать собственное поведение и настроение.

Таким образом, взрослый является значимой фигурой в жизни ребенка-дошкольника, проводником в социуме, который ребенку предстоит изучать, осваивать, преобразовывать, в которой он будет отстаивать собственное «Я».

### Литература

1. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принципы развития в психологии. – М., 1978.
2. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11-ти т. – М.-Л., 1948. Т. 2. С. 64.
3. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. – М., 1967.

**Марина Васильевна Корепанова** – доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета.

## Становление субъектного опыта ребенка 5–7 лет в условиях развивающей среды образовательного учреждения

И.А. Липчанская

В последние годы была выдвинута плодотворная идея о том, что основным показателем целостного развития личности ребенка является его субъектность (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.В. Петровский, В.В. Сериков, М.В. Корепанова и др.).

В современной социокультурной ситуации проблема становления опыта личности приобретает все большую актуальность в связи с возникающей угрозой дегуманизации человека, что является следствием его отчуждения от труда, общества и культуры.

Развитие такого социоценного качества личности, как субъектность, позволяет человеку стать стратегом своей деятельности: намечать и корректировать цели, осознавать мотивы своего поведения, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие поставленной цели.

В связи с этим актуальной становится следующая задача – **научить ребенка рефлексировать, осознавать собственный опыт и встраивать его в структуру имеющегося, пользоваться им в условиях различных видов деятельности**, что, в свою очередь, позволяет расширить субъектную позицию. Как показывают исследования Л.С. Выготского и Д.И. Фельдштейна, предпосылки к этому появляются уже к концу дошкольного и началу младшего школьного возраста.

Психолого-педагогические проблемы исследования субъектного опыта отражаются в целом ряде работ. В концепции личностно ориентированного обучения И.С. Якиманской указывается на ценность субъектного опыта

ребенка, который необходимо выявлять и использовать в обучении, обогащать результатами общественно-исторического опыта. Е.В. Бондаревская предлагает «окультуривать» субъектный опыт путем обращения педагога (равно как и всей учебно-воспитательной работы) к нравственному сознанию личности, отмечая, что это опыт жизнедеятельности, самореализации, саморефлексии. Задача дошкольного образования, считает Л.М. Кларина, состоит в организации процесса накопления ребенком такого субъектного опыта, который содержит средства и способы взаимодействия с миром, благодаря чему расширяются возможности ребенка активно и творчески участвовать в этом взаимодействии. Такое понимание субъектного опыта представлено в работах А.К. Осницкого, который отмечает, что это активная, целенаправленная и конструктивная позиция человека в повседневной жизнедеятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что субъектный опыт является одной из актуальных, но мало изученных проблем в сфере дошкольного образования.

Возможность познания доступных средств и способов взаимодействия с окружающим миром предоставляется в условиях развивающей среды образовательного учреждения (А.В. Петровский, С.Л. Новоселова, Л.М. Кларина, О.Р. Радионова). Развивающая среда является для ребенка источником становления субъектного опыта, обеспечивает возможность испытывать и использовать свои способности, проявлять самостоятельность, утверждать себя как активного деятеля в ситуации свободы выбора деятельности.

Традиционный подход к образованию характеризуется автономностью образовательных целей и задач на каждой его ступени. Ребенок, становясь первоклассником, попадает в жестко заданную ситуацию, в которой предполагается смена видов деятельности, т.е. осуществляется переход от игры в дошкольном периоде к учебной деятельности. Однако, по мнению ведущих

психологов Б.Д. Эльконина, Л.С. Выготского, Л.Ф. Обухова, на переходном этапе игра сохраняет свои приоритетные позиции как ведущий вид деятельности и компонента развивающей среды образовательного учреждения.

Как показывают теоретические исследования и наш собственный эмпирический опыт, отсутствие условий для перехода от одного вида деятельности к другому сопровождается утратой субъектного опыта, приобретенного ребенком в дошкольном возрасте, в связи с его невостребованностью в начальной школе. Это тормозит процесс развития самостоятельности, что приводит к росту неуверенности детей в себе, пассивности, беспомощности, низкой самооценке, безынициативности (Л.Ф. Обухова, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько).

Данная проблема побуждает ставить вопрос о **создании условий развивающей среды образовательного учреждения**, обеспечивающих плавное вхождение ребенка в новую социально-образовательную ситуацию, связанную с обретением ребенком позиции «субъекта школьной жизни». Реализация этих идей возможна при условии непрерывности воспитательно-образовательного процесса, осуществляемого в новых видах образовательных учреждений «начальная школа – детский сад».

Анализ практики дошкольных учреждений позволяет сделать заключение о том, что данная проблема решается неудовлетворительно. Основное внимание педагогов нацелено на подготовку детей к обучению в школе. Однако исследования, проведенные в этой области, представителями Санкт-Петербургской научной школы (Т.И. Бабаева, М.В. Крулехт, В.И. Логинова), а также наши собственные показывают недостаточную сформированность произвольности психических процессов у детей 5–7 лет, способности к пониманию задачи и выбору средств для ее достижения, между тем как эти показатели являются важными компонентами субъектного опыта ребенка при переходе его из детского сада в школу.

Анализ психолого-педагогических

взглядов позволил нам прийти к пониманию субъектного опыта ребенка как личностного образования, обеспечивающего активность и целенаправленность личности в творческом взаимодействии с окружающим миром, способность к самореализации, саморефлексии.

Предлагаемая нами **структура субъектного опыта ребенка 5–7 лет** представляет собой взаимосвязанные компоненты: **опыт принятия цели, опыт планирования, операциональный опыт, опыт сотрудничества, опыт саморефлексии.**

Становление субъектного опыта ребенка в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту продуктивно осуществляется в условиях развивающей среды. Прийти к такому выводу позволил анализ психолого-педагогических исследований, направленных на выявление условий целостного развития личности. В целом ряде работ (С. Френе, Ж. Руссо, А.С. Макаренко, А.В. Петровского, В. Слободчикова, С.Л. Новоселовой и др.) отмечается, что среда рассматривается как условие оптимального развития активной личности, и обстоятельно доказывается, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, а условия, в которых он существует. Таким образом, в самом широком контексте **развивающая среда** представляет собой любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. С позиций психологического контекста **развивающая среда** – это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). На основании теоретических идей (Л.С. Выготский, Н.Н. Подьяков, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский) определены **сущностные характеристики развивающей среды образовательного учреждения:**

- соответствие деятельностно-возра-

стному принципу воспитания при развитии тех видов развивающей среды, которые в данный момент не являются ведущими;

- соответствие возможностям ребенка при переходе к следующему этапу его развития;
- соответствие структуре когнитивной сферы ребенка (содержание консервативных и проблемных компонентов);
- исходная активность и инициативность ребенка.

В соответствии с выделенными характеристиками развивающая среда понимается нами как система сред: предметной, образовательной, игровой и коммуникативной, представленных совокупностью материальных объектов деятельности, отношениями участников педагогического процесса и дидактических условий, организацией межличностного взаимодействия, направленной на становление субъектного опыта ребенка в условиях ведущего вида деятельности.

Развивающая среда образовательного учреждения является источником становления субъектного опыта ребенка, так как каждый ее компонент способствует формированию у ребенка опыта освоения средств и способов взаимодействия с окружающим миром, опыта возникновения мотивов новых видов деятельности, опыта общения со взрослыми и сверстниками. В результате интеграции освоения данного опыта образуется пространство для успешного становления субъектного опыта ребенка 5–7 лет.

Процесс формирования субъектного опыта ребенка этого возраста представляет систему взаимосвязанных между собой этапов, которые следуют друг за другом в определенной последовательности. В нашем исследовании был реализован один из возможных вариантов построения этого процесса, подразумевавший три этапа формирования: способности к целеполаганию, способов и поиска средств взаимодействия, способности к самореализации.

Каждый этап формирования

субъектного опыта соотносится с ориентацией ребенка в развивающей среде, представленной такими условиями, как «ведущая роль педагога», «поддерживаемая педагогом активная позиция ребенка», «ведущая роль ребенка».

Анализ проблемы становления субъектного опыта, а также изучение различных его уровней позволяет сформулировать ряд предположений. Было обосновано, что **приоритетным** в формировании субъектного опыта ребенка 5–7 лет на **первом этапе** является взаимодействие с детьми, стимулирующее принятие ими цели и задач; **на втором этапе** – педагогические ситуации, направленные на формирование способов и поиск средств взаимодействия; **на третьем этапе** – ситуации, предполагающие создание условий для признания ребенка окружающими.

Внимание педагога к становлению субъектного опыта позволяет сформировать у ребенка способность самостоятельно ставить и корректировать цели, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному.

Данное явление рассматривается нами как важное и актуальное в связи с переходом ребенка от дошкольного к младшему школьному возрасту. Этот переходный период сопровождается ключевыми изменениями в психике ребенка – происходит становление основных элементов волевого поведения. Именно эти социоценные качества личности востребованы школой.

*И.А. Липчанская – канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета.*

**Опыт работы  
со старшими дошкольниками  
с задержкой психического развития  
в условиях ДОУ**

*Т.Г. Неретина*

Одним из наиболее важных и актуальных направлений работы с детьми с задержкой психического развития является возможная коррекция недостатков развития ребенка, начиная с дошкольного возраста. Практический опыт работы педагогов дошкольных коррекционных образовательных учреждений Челябинской области (в частности г. Магнитогорска) показывает, что традиционные методы работы не всегда эффективны и целесообразны при работе с детьми с нарушениями психического развития.

В настоящее время среди специалистов в области специальной педагогики ведется **активный поиск оптимальной программы работы** со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях ДОУ.

Необходимость разработки программы по дошкольной коррекционной педагогике вызвана, с одной стороны, тем, что данной категории специалистов особенно важно не только знать основные направления, задачи и принципы коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития, но также **необходимо владеть основными практическими приемами, способами, методами, технологиями и программами психокоррекционной работы**. С другой стороны, до сих пор не разработаны государственные программы по работе с дошкольниками с задержкой психического развития. Мы надеемся, что опыт работы ДОУ № 98 г. Магнитогорска поможет специалистам (педагогам, воспитате-

лям, дефектологам, логопедам и др.) при создании авторских программ и методических пособий для работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития, а также в какой-то степени облегчит работу педагогов с детьми данной категории в условиях ДОУ как общего, так и специального типов.

Дети с задержкой психического развития являются одной из наиболее проблемных и многочисленных групп. В настоящее время учеными-исследователями доказано, что чем раньше будет выявлена проблема и начата профессиональная систематическая коррекционная работа, тем успешнее и эффективнее ребенок будет учиться в дальнейшем, тем больше перспектив будет у него для последующего личностного и профессионального образования, тем успешнее будет осуществляться его социальная адаптация.

Ученые пришли к убеждению, что человеческая личность пластична и способна к изменениям в любой возрастной период. Но импульсы к этому изменению могут быть разными. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для позитивных и эффективных изменений в становлении личности ребенка с задержкой психического развития. Именно этот резерв старшего дошкольного возраста должны максимально использовать родители и педагоги для формирования более полноценной личности ребенка, а также для его дальнейшей успешной социализации.

Особый интерес при проведении коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития представляет, с нашей точки зрения, достаточно новый в настоящее время метод – **арттерапия**.

Арттерапевтический метод психокоррекционного воздействия – это метод, построенный на использовании искусства как символической деятельности и основанный на стимулировании креативных творче-



ских процессов. Арттерапия представляет собой совокупность психокоррекционных методик, имеющих различия и особенности, определяющиеся как жанровой принадлежностью к определенному виду искусства, так и направленностью, технологией психокоррекционного лечебного применения.

Организуя занятия с детьми с особыми образовательными потребностями, специалист реализует следующие функции:

- эмпатическое принятие ребенка;
- создание благоприятной психологической атмосферы и психологической безопасности для ребенка;
- эмоциональная поддержка ребенка;
- постановка креативной задачи и обеспечение ее принятия ребенком;
- тематическое структурирование задачи;
- помощь в поиске формы выражения темы;
- отражение и вербализация чувств и переживаний ребенка, актуализируемых в процессе рисования и опредмеченных в его продукте.

Обобщая вышесказанное, отметим, что в настоящее время особое внимание в педагогической теории и практике уделяется проблеме образования и коррекции развития детей с особыми образовательными потребностями: детей с задержкой психического развития, детей с замедленным темпом развития и т.п. Система коррекционно-развивающего обучения дошкольников данной категории требует дальнейшего развития, совершенствования и модификаций, гибко реагирующих на требования общества к общему уровню образования детей.

Перед дошкольными работниками стоит важная и ответственная задача – обеспечить в процессе обучения и воспитания развитие способностей каждого ребенка, раскрыть творческую

активность детей. Осуществляя ее, воспитатели нередко сталкиваются с затруднениями, которые обусловлены теми или иными отклонениями в развитии детей.

Авторский коллектив специалистов ДОУ № 98 г. Магнитогорска, обобщая свой многолетний педагогический опыт работы с дошкольниками, разработал программно-методическое пособие «Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях ДОУ»\*.

**Цель** предлагаемого пособия – систематизация, обобщение и обогащение содержания коррекционно-развивающего обучения детей данной группы.

**Одна из важных задач** коллектива специалистов заключается в разработке и уточнении модели взаимодействия всех специалистов ДОУ, а также в описании преемственности в их работе со старшими дошкольниками с задержкой психического развития.

**Содержание** предлагаемого материала способствует не только преодолению незрелости познавательно-речевой сферы детей, но и их социальной адаптации к окружающей действительности, формированию познавательных интересов, способностей.

Пособие составлено на основе охранительного режима учебных занятий, личностно дифференцированного подхода к детям. Педагогическая компетентность авторов позволяет им оперировать разными видами обучения, методами и приемами актуализации знаний детей, их психических процессов.

В пособии предлагается тематическое планирование занятий в следующих областях:

- ознакомление с окружающим миром,
- математика,

\* Пособие под научной редакцией Т.Г. Неретиной выпущено в издательстве «Баласс» в 2004 г.

- обучение грамоте,
- развитие речи,
- сказкотерапия,
- музыкотерапия,
- коррекционная ритмика,
- аэробика,
- изобразительная деятельность,
- конструирование и ручной труд (включая изотерапию и другие виды детской творческой деятельности).

Коллективом специалистов в процессе работы определены следующие **рабочие задачи**.

1. Содействовать расширению и систематизации теоретических и практических знаний воспитателей и специалистов коррекционных дошкольных образовательных учреждений, связанных с реализацией новых технологий в процессе образования дошкольников с задержкой психического развития.

2. Представить целеполагание и тематическое планирование отдельных образовательных областей работы с дошкольниками с задержкой психического развития.

3. Обобщить имеющийся в педагогической литературе теоретический, практический и методический опыт работы с дошкольниками с задержкой психического развития средствами арттерапии.

Реализация программ и рекомендаций пособия предполагает включение воспитателей и специалистов в творческую, исследовательскую деятельность, проведение занятий с детьми в форме игр и упражнений с использованием заданий, направленных на совместную и индивидуальную деятельность детей.

Успех воспитания, обучения и коррекционной работы зависит как от понимания педагогом состояния каждого ребенка (особенно ребенка с некоторой задержкой психического развития), от знания причин его трудностей, так и от осуществления правильного индивидуального подхода к нему.

Пособие состоит из восьми блоков.

**Первый блок** – познавательное и речевое развитие в процессе

ознакомления с окружающим миром. Рассчитан на 40 часов в старшей группе и на 36 часов в подготовительной к школе группе. В данном блоке сформулированы цели и задачи занятий, представлено их познавательное и речевое содержание, а также предложены игры и упражнения для развития высших психических функций детей. Данный блок предназначен для учителей-дефектологов и учителей-логопедов.

**Второй блок** – формирование элементарных математических представлений и сенсорных эталонов. Рассчитан на 36 часов в старшей группе и на 72 часа в подготовительной к школе группе. В данном блоке определены цели и задачи по разделам программы. Дано распределение программного материала по месяцам на два года.

В этом же блоке представлен раздел «Развитие графомоторных навыков», где также определены цели и задачи работы, разработаны этапы на весь период обучения ребенка в ДОУ (на два года).

**Третий блок** представлен пятью разделами:

1) формирование лексико-грамматического строя языка и развитие связной речи. Рассчитан на 31 час в старшей группе. Определены цели, задачи и основное содержание (по месяцам и неделям);

2) формирование звуковой культуры речи и подготовка к обучению грамоте. Рассчитан на 31 час в старшей группе. Определены цели, задачи и основное содержание (по месяцам и неделям);

3) освоение лексико-грамматических категорий. Рассчитан на 32 часа в подготовительной к школе группе. Определены цели, задачи и основное содержание работы (по месяцам и неделям);

4) развитие связной речи детей. Рассчитан на 31 час в подготовительной к школе группе. Определены цели, задачи и основное содержание работы;

5) обучение грамоте. Рассчитан на 31 час в подготовительной к школе группе. Определены цели, задачи и основное содержание работы (по месяцам и неделям).

**Четвертый блок** – изобразительная деятельность, конструирование и ручной труд (лепка, аппликация, рисование, изотерапия). Рассчитан в старшей группе на 34 часа, в подготовительной к школе группе – на 32 часа. Определены цели, задачи, темы и программное содержание занятий.

**Пятый блок** – программа по сказкотерапии «В гостях у Феи». Разработана для детей подготовительной к школе группы. Первая часть программы – «Релаксационные сказки» – рассчитана на 17 часов; вторая часть – «Психокоррекционные сказки» – на 19 часов. Программа включает в себя пояснительную записку, тематическое планирование, список рекомендуемой для работы литературы.

**Шестой блок** – программа по музыкотерапии «Музыкальная шка-тулка». Включает в себя пояснительную записку, перспективное планирование, музыкальный репертуар, список рекомендуемой для работы литературы.

**Седьмой блок** – программа по оздоровительной аэробике «Встаньте, дети, встаньте в круг». Включает в себя пояснительную записку, годовые задачи, методические рекомендации по реализации программы, список рекомендуемой для работы литературы.

**Восьмой блок** – диагностика развития детей. Предназначен для педагогов-дефектологов. Дано описание уровней развития у ребенка внимания, восприятия, памяти, произвольного воображения, мышления, эмоционально-волевой сферы, знания основ арифметики, моторики, общего кругозора.

Особое внимание при работе со старшими дошкольниками с задержкой психического развития необходимо уделить модели взаимодействия

специалистов в коррекционно-образовательном пространстве ДОУ, которая разработана в процессе нашей работы и представлена ниже, на с. 13. Эта модель наглядно демонстрирует профессиональную взаимозависимость всех специалистов ДОУ при работе с ребенком с особыми образовательными потребностями, а также функциональные обязанности каждого специалиста ДОУ (учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора физического воспитания) по отношению к воспитаннику.

Подчеркнем еще раз, что именно дошкольный возраст благоприятен для наиболее полного развития всех потенциальных возможностей ребенка. Несмотря на то что в настоящее время около 40% дошкольников имеют незначительную или существенную задержку психического развития, работать с такими детьми в условиях ДОУ можно и нужно.

Главная задача специалиста, работающего с такими детьми, – на основе индивидуального подхода, профессиональной диагностики подобрать программу работы с ребенком для более полноценной коррекции его личности в целом и психических процессов в частности.

Успех воспитания и обучения ребенка с задержкой психического развития зависит непосредственно от организации перечисленных процессов и от специалистов, которые их реализуют.

**Татьяна Геннадьевна Неретина** – канд. пед. наук, преподаватель специальной педагогики и коррекционной психологии, доцент кафедры педагогики начального и специального образования Магнитогорского государственного университета.

ПЛЮС ДО  
ПОСЛЕ



## Проблема развития связной речи старших дошкольников группы педагогического риска

С.А. Шатрова

Известно, что развитие связной речи, включающей в себя диалогическую и монологическую речь, является важнейшим условием успешного обучения в школе. Обладая хорошо развитой связной речью, ребенок может давать развернутые ответы на сложные вопросы, последовательно и полно, аргументированно и логично излагать свои собственные суждения, пересказывать содержание текстов произведений художественной литературы и устного народного творчества.

Овладение связной монологической речью – одна из главных задач речевого развития дошкольников. Ее решение зависит от многих условий в процессе целостного речевого воспитания: от речевой среды, социального окружения, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка.

По данным многих исследователей (А.М. Максакова, О.С. Ушаковой и др.), при нормальном развитии элементы монологической речи появляются у детей на третьем году жизни, а к шести годам у дошкольников развивается умение строить связное высказывание. Однако в процессе нашего исследования было выявлено, что у детей группы риска этот процесс задерживается. Поэтому необходимо уделить особое внимание решению этой проблемы.

Остановимся на **характеристике детей группы риска**. Такие дети имеют пограничные недостатки психического развития.

Ситуация риска – это нарушение гармонических отношений, равновесия между личностью и средой.

Возникающее при этом состояние риска характеризуется тем, что ребенок, не имеющий противопоказаний к обучению по общеобразовательной программе, обнаруживает адаптационные нарушения, проявляющиеся на разных уровнях его индивидуальной организации. Оно включает в себя:

- состояние социального риска (когда ребенок защищается от сверхвысокой для него нагрузки на личностном, поведенческом уровне);
- состояние риска по здоровью;
- состояние риска академической неуспешности (несоответствие развития ребенка возрастному уровню);
- состояние комплексного риска (риск адаптационных нарушений по двум–трем направлениям).

Учитывая актуальность проблемы обучения монологической речи дошкольников группы риска, мы выбрали предметом своего исследования разработку и реализацию в педагогической практике условий, предусматривающих **своевременную диагностику, профилактику и коррекцию нарушений речевого развития** дошкольников с целью предупреждения трудностей в школьном обучении. Эта группа детей имеет более выраженную способность к компенсации в обычных условиях пребывания, чем дети с более сложными нарушениями в развитии. Поэтому работа с такими детьми в большинстве случаев является результативной.

Система коррекционно-развивающего обучения и воспитания предполагает соединение в педагогическом процессе учебных стратегий с диагностическими, охранными, социальными и коррекционно-развивающими. В основе этой системы лежит целостный комплексный подход, который включает в себя разные речевые задачи, сочетающиеся между собой.

Учитывая сформулированные выше цели, мы предлагаем **выстраивать процесс обучения монологической речи** дошкольников группы риска **по следующим этапам:**

- диагностика и раннее выявление



нарушений речевого развития детей, выделение критериев и уровней сформированности монологической речи у дошкольников группы риска;

– профилактика нарушений: организация развивающей речевой среды, ранняя помощь семье и детям группы риска с возможным отставанием в развитии;

– коррекция, которая включает: медико-психолого-педагогическую поддержку и раннюю коррекцию, предупреждение появления вторичных отклонений в развитии; разработку программы развития монологической речи у детей группы риска; разработку рекомендаций для педагогов общеобразовательных учреждений и студентов педагогических вузов (дошкольных специальностей) для правильной организации обучения таких

детей; интегрированное обучение вместо дорогостоящего специального образования.

Таким образом, проблема развития связной монологической речи у дошкольников группы педагогического риска рассматривается нами как важное направление в образовательной работе педагога. Обеспечение коррекционно-развивающей поддержки таких детей способствует успешному обучению их в школе.

*Светлана Анатольевна Шатрова – ст. преподаватель кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета.*

## Авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100»

подготовлена комплексная

**«Программа развития и воспитания дошкольников  
в Образовательной системе "Школа 2100"» («Детский сад–2100»),**

которая охватывает все стороны деятельности ДОУ  
и решает проблему преемственности с начальной школой.

Программа опубликована в книге «Образовательная система "Школа 2100".

**Сборник программ: дошкольная подготовка, начальная школа, основная  
и старшая школа.** – М.: Баласс, 2004.

В рамках Программы  
в издательстве «Баласс» **вышли** следующие **пособия**:

1. М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова «Это я». Пособие для старших дошкольников к курсу «Познаю себя» (тетрадь) и методические рекомендации для педагогов.

2. Наглядные пособия (карточки) к занятиям по окружающему миру и развитию речи в ДОУ (составители: Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова).

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

<http://www.mtu-net.ru/balass>

E-mail: [balass.izd@mtu-net.ru](mailto:balass.izd@mtu-net.ru)

## Двигательное творчество детей на музыкальных занятиях в ДОУ

Н.Г. Куприна

Трудно переоценить значение движения в развитии ребенка дошкольного возраста. Телесные ощущения для него первостепенны в освоении окружающего мира. Телесный опыт способствует полноценному развитию у ребенка всех психических процессов: восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления. Не случайно психологи говорят о том, что ребенок мыслит телом. Постепенно внешние ориентировочные действия, связанные с телесными ощущениями, интериоризируются, переходят во внутренний план. Существенно, что процесс интериоризации двигательного, телесного опыта достаточно длительный — он охватывает все дошкольное детство.

Телесное развитие ребенка обладает колоссальным потенциалом. С естественной необходимостью его реализации связаны у ребенка чувства радости, наслаждения от движений, от освоения разнообразных действий. Возможность движения, практических действий для ребенка — одно из самых эффективных средств поддержания его интереса к какому-либо роду занятий.

С особым удовольствием ребенок выполняет **движения и действия, связанные с творческими заданиями** — воплощением различных образов. Звучащие музыкальные образы вызывают у детей яркие эмоциональные импульсы, разнообразные двигательные реакции, усиливают радость и удовольствие от движения. Дети чрезвычайно чувствительны к музыкальному ритму и с радостью реагируют на него. Воспитатели и педагоги знают, какое наслаждение доставляют детям музыкально-двигательные

упражнения, танцы, хороводы или просто произвольные движения под музыку.

Для детей дошкольного возраста разработана система занятий по музыкально-ритмическому движению, вобравшая в себя лучшее из отечественного и зарубежного опыта в этой области. В концепции отечественной системы занятий по ритмике для детей дошкольного возраста музыке отводится ведущая роль, а движение рассматривается как проявление эмоций, связанных с музыкальным образом, как средство усвоения музыкальных закономерностей.

Такая расстановка акцентов совершенно справедлива, она способствует тому, что занятия ритмикой в ДОУ занимают важное место в музыкальном развитии дошкольников. В то же время занятия ритмикой дают ребенку возможность телесного выражения эмоциональных переживаний, связанных со звучащими образами. **Движения под музыку можно рассматривать как важнейшее средство развития телесного опыта ребенка и, следовательно, развития его личности в целом.**

Программы музыкально-ритмического воспитания в ДОУ предусматривают следующие разделы ритмики: музыкально-ритмические упражнения; танцы, пляски, хороводы; музыкальные игры.

В процессе музыкально-ритмических упражнений дети осваивают отдельные виды движений: всевозможные повороты, вращения, кружения, наклоны, покачивания, разновидности шага, бега, прыжков, подскоков. В данный раздел ритмики входят также упражнения на разнообразные построения, движения по кругу, квадрату, диагонали, «змейками», цепочками, парами, тройками и т.д.

Перечисленные упражнения относятся к разряду общеразвивающих и связаны с физическим воспитанием ребенка, развитием его ловкости, координации, умения владеть своим телом и ориентироваться в простран-

стве. В контексте занятий ритмикой эти упражнения получают новую смысловую окраску. Движения упражнений связываются с яркими музыкальными образами (скачущие галопом лошадки, прыгающие зайчики, крадущиеся кошечки и т.п.), расцвечиваются фантазией детей, будят их творческое воображение. В этих упражнениях ребенок творчески познает возможности своего тела, соотносит свои действия с действиями других детей, приобретает навыки общения, учиться ориентироваться в осваиваемом им мире – мире вещей, живых существ, людей и их взаимоотношений. Звучащая музыка помогает ему в этом, ритмически организуя деятельность, делает познаваемый ребенком мир ярким и эмоционально насыщенным.

Танцы, пляски и хороводы – также весьма привлекательный для детей раздел занятий ритмикой. Основу программ музыкально-ритмического воспитания в ДОУ составляют несложные танцы разных народов, характерные танцы.

Музыкальная форма, структура народного танца, как правило, ясная, четкая, доступная детскому восприятию. Часто музыкальная форма основывается на противопоставлении контрастных частей (быстрой – медленной, тихой – громкой и т.д.). Контраст звучания музыки реализуется в танце через контрастную смену характера движений, что легко осваивается детьми.

В характерных танцах плясовые элементы соответствуют манере движения различных персонажей (снежинок, куколок, клоунов, пингвинов и т.п.). Сам же характерный танец часто связан с забавным сюжетом, где есть завязка, развитие, кульминация и развязка. Яркие образы и сюжеты характерных танцев помогают детям ориентироваться в музыкальной композиции.

Процесс разучивания и исполнения танцевальных движений – по сути, процесс освоения закономерностей

музыкальной формы, действенное средство развития у детей музыкально-слуховых представлений. С помощью движений ребенок может «войти» в звуковой поток, ощутить, прочувствовать и телесно пережить его закономерности: метрическую пульсацию; чередование, сопоставление или контраст фраз, разделов, частей; смысловые интонационно-ритмические акценты; кульминации и спады мелодических «волн»-линий и т.д. Движения помогают ребенку выявить эмоции, связанные с музыкальным образом, воплотить, реализовать заложенные в интонационной драматургии музыкального произведения пространственные, двигательные, тактильные, зрительные ассоциации.

**Народные танцы** можно рассматривать и как своеобразные тренинги-упражнения по развитию навыков общения у детей. В фольклорной традиции танец связан с определенным ритуалом, жизненным событием. Поэтому рисунок народного танца всегда наполнен глубоким смыслом, прочными нитями связан с жизнью, с культурой взаимоотношений людей. В фигурах народного танца запечатлена особая пластика, свойственная национальному характеру, а главное – запечатлены определенные модели поведения, способы выражения эмоций в рамках норм, принятых в культуре того или иного народа.

Движения и фигуры в народных танцах, представленных в программах по ритмике для детей, очень простые, несложные для запоминания. В основе танцевальных сюжетов – образы дружелюбия, партнерской поддержки, одобрения индивидуальных решений в рамках коллективного взаимодействия. В таких танцах часто есть игровые сюжеты, что, во-первых, облегчает их запоминание, а во-вторых, способствует выработке выразительных движений, соответствующих определенным эмоциональным состояниям. Фигурами танцев в основном являются естественные жесты и движения, которые в житейском обиходе выра-

жают доброжелательное, открытое отношение людей друг к другу, воспроизводят положительные, радостные эмоции. Освоенные в танце, эти движения могут стать для детей своеобразными моделями, эталонами этикета в естественном процессе общения. Тактильный контакт, осуществляемый в танце, еще более способствует развитию доброжелательных отношений между детьми и в целом нормализации социального микроклимата в детском коллективе.

**Музыкальная игра** как раздел ритмики приобретает особое значение в развитии детей. В музыкальной игре дети могут проявить творчество, комбинируя известные движения: составить из них простейшие танцевально-игровые сюжеты и композиции, включить по своему усмотрению шумовые, речевые, изобразительные эффекты, мимические и пластические сценки.

Разделы ритмики, связанные с музыкально-ритмическими упражнениями и танцами для детей, довольно подробно и тщательно проработаны в методической литературе, снабжены в программах ДОУ апробированными методиками и музыкальным репертуаром, соотношенным с возможностями детей каждого возрастного этапа. В то же время **технология организации на занятиях с детьми творческих музыкально-двигательных игр** сегодня **находится в стадии становления**. Педагоги, работающие с детьми, испытывают потребность в методическом осмыслении, систематизации творческих идей и приемов, «разлитых» в практической педагогической деятельности. Подтверждением тому является всплеск интереса к проблемам творческого музицирования, к игровым технологиям в современной музыкально-педагогической практике.

На протяжении последних восьми лет автор данной статьи являлся активным участником многочисленных семинаров и конференций, посвященных проблемам организации музыкально-игровой деятельности с детьми в ДОУ, общался и обмени-

вался творческими идеями с музыкальными руководителями и воспитателями детских садов в процессе посещения занятий и проведения курсов повышения квалификации. За это время был изучен, систематизирован, теоретически осмыслен и обобщен практический опыт музыкальной педагогики, ориентированной на творческую игру. В итоге у автора сложилось собственное понимание педагогической значимости музыкальной игры, выстроились **основные методические позиции в вопросе организации творческой музыкально-игровой деятельности детей**.

Музыкальные игры связаны с движением, танцем, словом, рисунком и могут получать уточняющие, конкретизирующие обозначения в связи с той формой практической деятельности, в которую они включают детей: игры – пластические импровизации, игры – музыкальные диалоги, игры со звуками, игры в рисование музыки, интонационно-ритмические игры и т.д. Основная педагогическая задача таких игр – реализация эмоционально-образного содержания музыки и воплощающих это содержание художественных характеристик в разнообразной практической деятельности детей, т.е. своеобразное игровое «исполнение» музыки.

Музыкальные игры, связанные с выразительными движениями, насыщенными речевым интонированием и разнообразными сенсорными ощущениями, оказываются в центре внимания воспитателя в его работе по развитию музыкальности детей. Опора на них позволит избежать дублирования профессиональных подходов к обучению, сосредоточить внимание на развитии у детей эмоциональной отзывчивости на музыку как личностного качества. Кроме того, такие игры с музыкой включают работу воображения, дают импульс разнообразным творческим проявлениям и выступают как деятельность, необходимая в период детства для нормального развития ребенка.

Музыкальная игра дарит детям радость творческого перевоплощения и

самовыражения через разнообразные практические действия. Она помогает ребенку оказаться «внутри» музыки, стать творцом в ее звуковом мире, приобрести живой опыт эмоциональных переживаний, значимых именно для него самого, для его личности. Принести детям радость и удовольствие от музыкальных переживаний – для педагога задача не менее важная и благородная, чем обучить своих воспитанников каким-либо конкретным музыкальным знаниям и навыкам. Чувство удовольствия от общения с музыкой, которое ребенок получает в музыкальных играх, имеет огромное значение для его дальнейших занятий музыкой и желания узнавать о ней новое.

В то же время музыкальные игры, открывающие детям пути к разнообразным эмоционально-двигательным впечатлениям, являются обязательным дополнением и к технологиям профессионального обучения. В частности, музыкальную игру можно успешно использовать для развития у детей эмоционально-образного восприятия элементов музыкального языка.

В музыковедении существует понятие первичных, «неспецифических» (термин Е.В. Назайкинского) свойств музыки. Оно относится также и к речевому интонированию, не связанному со специфическими художественно-музыкальными закономерностями. Это громкость (динамика), высота (регистр), плотность и окрашенность звучания (тембр), скорость (темп), пульсация звуковой ткани (метр), ритмика, связанная со структурой словосочетаний (прообраз ритмического рисунка в музыке), эмоционально-смысловые повышения и понижения интонации (прообраз мелодического рисунка), членение речевого высказывания на фразы, предложения и т.д. (прообраз музыкальной структуры). Данный уровень восприятия и понимания музыки соответствует физиологическому, или элементарно-ассоциативному (по классификации Е.А. Ручьевской). Он связан с возникновением

внемusыкальных ассоциаций, основанных на синестезии, взаимосвязи различных соматических реакций и представлений: пространственных, двигательных, речевых, слуховых, зрительных, тактильных и т.д.

Переживание звучащих образов на элементарно-ассоциативном, физиологическом уровне – необходимый этап музыкального развития ребенка. Малышу важно получить разнообразные впечатления, телесные ощущения, связанные со звучанием музыки: двигательные, речевые, тактильные, зрительные, пространственные и т.д. Чем богаче, разнообразнее и активнее будет этот первоначальный этап, тем естественнее в дальнейшем ребенок будет осознавать смысловую выразительность музыкального интонирования, специфическую «телесность» (по выражению В.В. Медушевского) музыкальной интонации, ее связь с разнообразными сенсорными ощущениями.

Оптимальным средством реализации данного тезиса в практике музыкально-воспитательной работы является музыкальная игра, которая основана именно на «неспецифических» элементах музыкального языка, на синестезии, на элементарно-ассоциативном уровне восприятия музыки.

Включение детей в творческую музыкальную игру требует особых педагогических усилий. Прежде всего педагогу необходимо практически **освоить модель личностно ориентированного взаимодействия с детьми**. Только с учетом принципов гуманистической педагогики игровая деятельность детей обретет свое истинное значение: принесет им радость и удовольствие, приведет к раскрепощению творческих сил и к самовыражению, обогатит их личностный опыт в общении с музыкой.

Педагогу также нужно знать и учитывать специфические возможности «исполнительского аппарата» ребенка на различных возрастных этапах, т.е. физиологические особенности детского голоса, физические, двигательные, координационные способности ребен-



ка. Ему должны быть известны параметры музыкально-слуховых представлений у детей различного возраста, т.е. компоненты музыкальной структуры и средства музыкальной выразительности, которые дети разных возрастных групп способны воспринять на слух.

**Процесс включения ребенка в музыкальное игровое творчество** выстраивается педагогом по определенному алгоритму. Рассмотрим **основные этапы этого процесса** на примере организации с детьми игр – пластических импровизаций под музыку.

**Первый этап** – показ педагогом вариантов пластических воплощений музыки, его собственное творческое моделирование образов музыкального произведения. Педагогу необходимо владеть своим телом и уметь показать детям связь телесной пластики с музыкальным звучанием. Педагог демонстрирует детям, каким отзывчивым может быть тело человека на малейшие изменения в музыкальном течении. Начало и завершение музыкальных фраз, их повторяемость или контраст, кульминации, каденции, направление и характер мелодических линий, особенности ритмического рисунка, метрическая пульсация – все это воплощается с помощью выразительных шагов или прыжков, осмысленных (т.е. соотнося-

щихся с музыкальной структурой произведения) передвижений в пространстве помещения, с помощью выразительных жестов, мимики, движений корпуса и т.д.

Педагогу совершенно не обязательно иметь хореографическую подготовку для такого творческого пластического моделирования музыки. У любого музыканта-профессионала есть опыт исполнительских движений, опыт дирижирования музыкой, танцевальный опыт, который и может послужить основой для создания пластической композиции.

Необходимо уточнить, что мы понимаем под словом «пластический». Выражение «музыкальная пластика» пришло в педагогику как своеобразная метафора, объединяющая в сознании художественные образы, выраженные в скульптурных линиях-объемах, и образы телесной пластики в хореографическом искусстве. При этом в обычном сознании понятие пластичности движений рук и тела человека связано с представлением о мягкости, закругленности, «музыкальности» движений. Мягкие, пластичные движения не случайно вызывают музыкальные ассоциации. Музыкальные звуки и интонации длятся во времени, развертываются в пространстве и заполняют его собой. Телесное воплоще-



ние этого особого качества музыкальной ткани – протяженности и объема – возможно именно с помощью пластичных, т.е. мягких, гибких, выразительно округлых, перетекающих движений. Даже резкие акценты и четкие ритмы музыки в процессе ее телесного воплощения нуждаются в своеобразной пластичной «корректировке», поскольку они существуют в объемном, наполненном звуковым пространстве-времени. Поэтому «музыкальная пластика» – это и адекватная музыкальным интонациям выразительность тела, и специфическая мягкость, округлость движений, связанная с качеством музыкального звучания – его объемностью и способностью длиться во времени и пространстве.

Педагогу важно развить у себя это специфическое качество движений, связанных с пластическим моделированием музыкальных образов. Требуется некоторое время для самоподготовки, чтобы соединить индивидуальные двигательные-выразительные возможности с навыком музыкально-пластического движения.

**Второй этап** – повтор детьми движений за педагогом. Отметим, что на занятиях с детьми разделения на первый и второй этапы не существует. Педагог выступает ведущим в игре-импровизации, а дети одновременно и наблюдают за ним, и копируют его движения. Совмещение на практике этих двух моментов психологически оправдано, ведь речь идет не о концертном номере, не о выступлении педагога перед детьми, а об игре, в которой он занимает место партнера и ведущего.

В то же время играющий наравне с детьми педагог – лишь «видимость», образ, предназначенный для детей. Педагогу необходимо полностью контролировать свои действия и ненавязчиво, с помощью игровых приемов корректировать действия детей. При этом педагог должен осознавать, что в игре от него требуется как можно более точное и выразительное пластическое моделирование музыки.

Одновременно ему необходимо с пониманием относиться к тому, что слух ребенка еще не готов к адекватному восприятию музыкальной формы, а тело – к адекватному ее воплощению. Коррекция педагогом движений ребенка ни в коей мере не должна напоминать тренаж и проработку деталей задуманной им пластической композиции. В своей коррекционной работе он может сосредоточиться на развитии у детей с помощью копирования движений осознанных телесных реакций на контрасты музыкальной формы, на явные повторы в структуре, на яркие кульминации и на выраженные каденции.

Педагогическая коррекция в рамках музыкальной игры в основном касается базовых моментов. Прежде всего педагогу необходимо побуждать детей к заполнению движением всего пространства комнаты, в которой проходит занятие. Важно, чтобы все игровое пространство было освоено ребенком, чтобы он мог в нем ориентироваться и не бояться совершать разнообразные передвижения. Поскольку педагог является ведущим, он может показать детям приемы освоения пространства, подключив выдумку, юмор и находчивость. Например, он может неожиданно сменить движение вперед на «задний ход», в конце музыкальной фразы присесть на стул, «запутать» движение в центре комнаты частыми переходами в разные ее концы и т.д. Конечно же, эти действия должны соответствовать характеру музыки, превращаться в выразительные эпизоды или мини-сюжеты. Дети же воспринимают подобные действия педагога как забавные игровые ситуации, активизирующие их внимание и реакцию.

Необходимо развивать способность ребенка попадать в метрическую сетку, чувствовать метрическую пульсацию и телесно ее воплощать. Достигнуть этого также можно с помощью игровых приемов, укрупняя движения, связывая их с узнаваемыми образами животных или сказочных героев. Значимым для выработки способности к

телесному воплощению метра является выбор точного характера шагов, подскоков или прыжков, включение в пластическую композицию звучащих жестов – хлопков или щелчков в такт музыке.

Важным моментом педагогической коррекции является выработка мягкости, пластичности движений у детей, способности выражения в жесте протяженности и объемности музыкального звучания. Здесь также могут помочь игровые приемы. Звуки и музыкальные фразы можно «передавать» друг другу, «отправлять» их по воздуху своим партнерам, как воображаемые воздушные шары, «гладить» звуки руками, совершать плавные, широкие, раскочивающиеся движения и т.д.

Таким образом, педагогу в своих пластических импровизациях необходимо взаимодействовать одновременно и со звучащей музыкой, и с копирующими его движения детьми. Пластика его тела выступает в качестве посредника между музыкой и детьми.

Подобные упражнения можно проводить как музыкальные паузы на занятиях (любых, необязательно музыкальных) или как разминки, «согревалки» перед их началом. В соответствии с местом игры в распорядке дня ребенка музыка может носить энергичный, бодрый характер или, наоборот, успокаивающий и релаксационный.

Когда задачи первого и второго этапов будут реализованы, можно переходить к **третьему этапу**, т.е. непосредственно к играм – пластическим импровизациям самих детей.

Для начала можно использовать уже опробованный и понятный детям прием организации игры: ведущий импровизирует, а остальные повторяют его движения. В отличие от взрослого ребенка не под силу оставаться ведущим в такой игре долгое время. Поэтому необходимо **ввести в игру дополнительные правила**.

1. Ведущим сможет быть каждый, когда до него дойдет очередь. «Очередь» легко организовать, предложив детям встать в круг и

передавать роль ведущего по кругу (против или по часовой стрелке, как договоритесь). Когда дети освоят форму общего круга, можно переходить к нескольким маленьким кружкам, квадратам, треугольникам, к движению змейкой, к игре в парах и т.д.

2. Любые действия, предложенные ведущим, должны приниматься без обсуждения и в точности повторяться всеми. Даже если ребенок растерялся и просто стоит или топчется на месте, игра не должна останавливаться. Все остальные тоже могут постоять и потоптаться на месте вслед за ведущим. Педагог, принимающий участие в игре наравне со всеми, в этом случае должен взять на себя роль «дирижера» и помочь ребенку достойно выйти из создавшейся ситуации. Например, педагог в своем варианте повтора движений может шутливо обыграть топтание незадачливого ведущего на месте и жестом, мимикой дать понять всем, что такой вариант тоже возможен.

3. Каждый может оставаться ведущим столько времени, сколько захочет. Свою роль ведущего ребенок может передать следующему, когда устанет или когда иссякнет его фантазия.

Это правило легко выполнимо на начальных стадиях включения детей в подобные игры, когда дети еще не привыкли быть в роли ведущего, стесняются и стараются быстрее передать эту роль следующему игроку. В дальнейшем некоторые дети настолько осваиваются с ролью ведущего, что с нежеланием отдают ее другому. В таких случаях педагог должен изменить правило: ведущие меняются каждую музыкальную фразу, куплет или часть музыкального произведения.

Если в пластических импровизациях педагога сюжеты и узнаваемые детьми образы возникали лишь эпизодически, как коррекционные моменты, то для пластических импровизаций детей необходимы импульсы-мотивации – интригующие, захватывающие воображение ребенка игровые сюжеты.

Например, в игре «Тропинка» педагог задает детям следующую эмоционально-образную ситуацию: «Мы заблудились в сказочном лесу, в котором живут добрые и злые сказки. Мы будем выходить из этого леса по извилистой тропинке ("змейкой"), двигаясь очень тихо, чтобы не разбудить злые сказки. А помогать нам будет звучащая музыка. Тот, кто окажется в голове "змейки", будет ведущим. Ведущий будет подбирать характер шагов и делать движения руками, показывающие, что он слышит музыку-помощницу, а остальные будут копировать его движения. Когда ведущему надоест его роль, он может перебежать в хвост "змейки" и таким образом передать роль ведущего следующему за ним игроку».

Таким образом, в задачи игры входят: движение в спокойном, умеренном темпе и импровизация несложных движений, соответствующих мягким, плавным, закругленным линиям-интонациям мелодии; соблюдение тишины и внимательное вслушивание в музыку, которая также звучит негромко; движение «змейкой», т.е. свободное определение в пространстве себя и идущих следом.

#### «Водоросли»

В ходе игры дети представляют себя в гостях у Морского царя. Они делают под музыку движения, изображая колышущиеся водоросли. Роль «ведущей водоросли» передается вместе с зеленым газовым шарфиком каждому по очереди – по кругу. Шарфик можно передавать не только по кругу, но и перебрасывать его детям, стоящим в кругу напротив. Необходимость соблюдения тишины и внимательного вслушивания в музыку можно обыграть, введя в игру фигуру Морского царя. Морской царь (педагог или кто-нибудь из детей) забирает к себе (усаживает в центр круга) тех, кто нарушил тишину в его царстве. «Водоросли», которые остались в игре до конца звучания музыки, получают от Морского царя призы. (Если призов не оказалось, то в качестве

подарка «дисциплинированные водоросли» могут полюбоваться на веселый танец, который для них станцует Морской царь вместе с «проигравшими водорослями».)

Аналогичным способом могут быть организованы игры на основе музыкальных произведений с яркими и выразительными образами, которые дети способны воспринять и выразить пластически. Для эмоциональных перевоплощений детям могут быть предложены самые разнообразные темы: танцы зверей и птиц, танцы сказочных героев, танцы цветов, танцы огня, воды, облаков, снежинок и т.д.

Педагог может проявлять собственное творчество в поисках композиционных приемов для организации игр-импровизаций с детьми. В дальнейшем это могут быть более свободные пластические композиции или игры с сюжетами, придуманными самими детьми.

#### «Волшебный сад»

Исходное положение (в дальнейшем – И.П.): дети сидят на корточках в кругу, закрыв голову руками и изображая цветы в закрытых бутонах.

С первыми звуками музыки ведущий (педагог или кто-либо из детей по собственному желанию) «оживляет» цветы «волшебной палочкой». Цветы «распускаются», качаются, кружатся на месте, танцуют друг с другом и «волшебником»-ведущим в соответствии со звучащей музыкой.

В конце пьесы звучит резкий пассаж – «порыв ветра», от которого «цветы» должны спрятаться, снова закрыться в бутон.

#### «Старинный танец»

Педагог выбирает двух или трех ведущих (как правило, детей, которым нравится быть в центре внимания, нравится выступать, придумывать оригинальные движения). Ведущие стоят в центре круга на некотором расстоянии друг от друга, лицом к общему кругу.

Когда начинает звучать музыка, ведущие принимают импровизировать



различные движения в стиле старинного танца. Остальные выбирают себе ведущего, повторяют за ним движения и постепенно образуют вокруг ведущих самостоятельные группы.

#### **«Веселые четверки»**

И.П.: дети делятся на группы по четыре человека и встают в свою четверку, образуя фигуру ромба. Ведущий четверки стоит спиной к своей группе, а остальные ее участники – лицом к спине ведущего.

С началом музыки ведущий начинает импровизировать движения под музыку веселого, быстрого танца, а остальные участники четверки повторяют движения за своим ведущим. Когда ведущему надоедает его роль, он поворачивается вправо или влево и отдает роль ведущего соседу. Четверка перестраивается под нового ведущего, и танец продолжается.

#### **«Танец с платками»**

И.П.: дети стоят в произвольном порядке по одному и держат в руках легкие газетные платки.

С началом звучания музыки дети начинают играть каждый со своим платком, придумывая движения, соответствующие характеру музыки. Педагог дает возможность детям поэкспериментировать в процессе манипуляций с платком, найти свои варианты движений. Затем дети встают в пары и под музыку находят совместное с партнером пластическое решение.

На следующем этапе дети встают парами по кругу (каждый со своим партнером в этой игре). Музыка начинает звучать с самого начала игры. Каждая пара по очереди выходит в центр круга и становится ведущей, показывая свой, уже найденный вариант пластического решения музыкального образа. Все остальные копируют в парах движения ведущих.

#### **«Тряпичная кукла»**

Дети разбиваются на пары. Один в паре изображает тряпичную

куклу – мягкую, расслабленную, которой легко управлять. Вторым ребенком играет с «куклой». Музыкальное сопровождение должно настраивать ребенка на ласковое, бережное отношение к своей «кукле». Педагогу необходимо акцентировать внимание на характере музыки и на характере общения партнеров. Эта игра воспитывает детей в духе партнерских взаимоотношений. Ведь «кукла» должна полностью положиться на своего партнера, довериться ему. В свою очередь ребенок, который играет с «куклой», испытывает чувство ответственности, старается не причинить ей боль, придумать для нее удобную и эстетически выигрышную позу.

В процессе игры дети обязательно меняются ролями.

#### **«Водитель машины».**

Дети разбиваются на пары. Один из игроков встает впереди с закрытыми глазами, изображая руками бампер машины. Вторым выступает в роли водителя и управляет «машиной», взяв своего партнера за плечи. В процессе игры дети меняются ролями.

Игрок, который изображает машину, не должен открывать глаз, проверяя, правильно ли ведет его водитель, т.е. полностью довериться своему партнеру по игре. Водитель же должен вести свою машину аккуратно, осторожно, избегая препятствий и не допуская аварий. Это проговаривается воспитателем перед началом игры как ее правило. На заботливый, бережный лад водителя может также построить музыкальное сопровождение.

#### **«Бабочка и ветерок»**

Дети разбиваются на пары и встают в произвольном порядке. Один из них – «бабочка», другой – «ветерок». «Ветерок» протягивает «бабочке» руки ладошками вверх. «Бабочка» слегка касается ладошек кончиками пальцев и закрывает глаза.

Начинается импровизированный танец под музыку, в котором «ветерок» управляет движениями «бабоч-



ки». В процессе танца партнеры меняются ролями («бабочка» открывает глаза и поворачивает свои руки ладошками вверх).

### «Зеркало»

Дети разбиваются на пары. Один из них – зеркало, а другой – дама или кавалер, собирающийся на бал (можно выбрать любую роль). «Зеркало» должно в точности копировать движения своего партнера по игре. При смене образно-игровой ситуации партнеры меняются ролями.

На завершающей стадии игры педагог включает музыкальное сопровождение и предлагает детям «нарисовать» звучащую музыку. Ведущий в паре импровизирует движения под музыку – «рисует» ее, а зеркало воспроизводит эти движения. В процессе игры партнеры меняются ролями («Теперь ты – зеркало»).

### «Вопрос – ответ»

И.П.: дети стоят в парах друг против друга в произвольном порядке. Один будет жестики, движениями и принимаемыми позами задавать вопросы, а другой таким же способом на них отвечать. При этом педагог вводит правило: каждый «ответ» начинается с движения, которым закончился «вопрос». Пластическое соло каждого ограничивается рамками музыкальной фразы. Начало следующей фразы – сигнал смены солиста.

### «Найди пару»

И.П.: дети стоят в парах друг против друга в произвольном порядке; договариваются, кто из них будет ведущим, а кто – ведомым. С началом звучания музыки ведомый закрывает глаза и протягивает вперед руки. Ведущий берет партнера за руки и под музыку водит его в различных направлениях.

По сигналу педагога ведущие меняют своих партнеров. Ведомые с закрытыми глазами стоят на месте и ждут, когда их найдут новые партнеры и поведут под музыку. При

повторе игры партнеры в паре меняются ролями.

Методически значимым моментом в организации творческих музыкальных игр с детьми является выбор педагогом музыкальных произведений, составляющих основу этих игр. Свои соображения на этот счет мы уже сформулировали в одном из предыдущих номеров журнала (Начальная школа плюс До и После. 2003. № 10). Напомним лишь, что произведение, призванное стать эмоциональным импульсом и одновременно эмоциональной канвой, основой для развертывания игровых сюжетов и образов детской фантазии, не обязательно должно укладываться в рамки традиционного детского репертуара. Педагог может проявить свой художественный вкус, реализовать собственный творческий потенциал, подбирая музыкальное произведение, эмоционально соотносящееся с избранной тематикой. Для этого педагогу необходимо расширять свой художественный кругозор, учиться ориентироваться в стилях и направлениях музыкального искусства, уметь соотносить свои музыкальные предпочтения с педагогическими задачами.

Пожалуй, самым важным, что требуется педагогу для организации творческих музыкальных игр с детьми, – самому быть творческой личностью. Работая над собой и развивая у себя вкус к профессиональному творчеству, педагог периода детства обретает главное – способность понимать детей, видеть мир их глазами и видеть их счастливые глаза, обращенные к нему с радостью и любовью.

**Надежда Григорьевна Куприна** – канд. пед. наук, доцент кафедры эстетического воспитания Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

## Особенности воспитания дошкольников в разновозрастных группах

Е.А. Головина

### 1. Особенности организации жизни детей в разновозрастной группе.

Разновозрастные группы были организованы в нашей прогимназии в 1995 году. Сначала были открыты две экспериментальные группы, в которых воспитывались дети младшего, среднего, старшего дошкольного и подготовительного к школе возраста, на примере функционирования которых отработывалась самостоятельная система (модель) организации жизни детей четырех возрастов детского сада.

Опытные и инициативные педагоги данных групп, педагог-психолог, педагоги-предметники отслеживали положительные и нежелательные аспекты в организации обучения и воспитания детей, вели дневниковые записи своих наблюдений и выводов.

Своевременно устраняя негативные стороны в процессе функционирования групп, все педагоги пришли к выводу, что учебно-воспитательный процесс в разновозрастной группе результативен при соблюдении следующих форм организации:

- наличие двух воспитателей в первой половине дня;
- четкое распределение обязанностей в течение дня между педагогами группы и помощником воспитателя;
- проведение занятий с каждым возрастом в отдельности с использованием всех доступных помещений прогимназии, в том числе и помещения двух групп, для чего необходимо объединение детей данных двух групп по возрастам;
- введение предметной специа-

лизации педагогов разновозрастных групп;

- составление расписания занятий, учитывающего распределение подгрупп детей по различным специализированным и групповым помещениям;

- разработка перспективного планирования всех видов деятельности с учетом возрастных программных требований и объединения детей двух близких возрастов (младший и средний, старший и подготовительный) при проведении режимных моментов и таких видов деятельности, как игровая, трудовая, музыкальные и спортивные праздники и досуги;

- оформление групповых помещений с учетом четырех возрастов дошкольников по принципу этажности расположения оборудования, игрового материала;

- построение общения между детьми разновозрастной группы и общения со взрослыми по семейному принципу;

- комплектование группы преимущественно из детей, общающихся и за пределами образовательного учреждения, – из числа родственников, друзей.

### 2. Коммуникативное поведение дошкольников в условиях разновозрастной группы.

Педагоги прогимназии, как и многие специалисты в области образования, озабочены увеличением числа дошкольников, испытывающих трудности в обучении, с низким уровнем коммуникативного и познавательного развития, недостаточной произвольностью поведения, эмоциональной неуравновешенностью, сложностью в налаживании отношений со сверстниками и взрослыми, слабо развитой речью.

По нашим наблюдениям, отстающий в развитии ребенок попадает в систему сложных межличностных отношений, что порождает у него чувство неуверенности, «ожидание не успеха», агрессивность, замкнутость. Такое состояние приводит к нарушению формирования образа «Я» и к отклонениям в развитии личности уже в дошкольном возрасте.

Одной из причин этого, конечно, может являться биологический фактор развития. Однако недостаточно быть только физически здоровым. Ребенок нуждается в благоприятном социальном факторе развития – развивающей (социально-педагогической) среде, обеспечивающей:

- специально организованное предметно-игровое окружение;
- условия для эмоционального, познавательного, коммуникативного развития;
- условия для овладения детскими видами деятельности.

Наблюдения педагогов нашего учреждения за коммуникативной деятельностью в разновозрастной группе показали, что дети младшего дошкольного возраста в меньшей степени испытывают трудности вхождения в детское сообщество, быстрее вступают в контакт со взрослыми, легче адаптируются к условиям пребывания в детском саду прегимназии.

Дети старшего дошкольного возраста, которые в группе сверстников могли бы иметь обедненные межличностные отношения и невысокий социальный статус, находят свою нишу среди детей младшего возраста, с которыми они легко налаживают дружеские и игровые отношения, среди которых занимают определенную лидерскую позицию.

Проводя сравнительный анализ результатов воспитания детей-дошкольников в группе сверстников и в разновозрастной группе, мы пришли к выводу, что **отсутствие сложностей в коммуникативном поведении детей разновозрастной группы является результатом расширения круга общения**. Помимо мира детей четырех возрастов, каждый ребенок «открывает» для себя мир взрослых, контактирует с 10–11 взрослыми.

Наблюдение за поведением младшей показало, что младший дошкольник легче налаживает взаимоотношения со взрослыми, так как ему помогает пример детей старшего возраста и сам педагог, который занимает

позицию «вместе с детьми». Старшие дети помогают малышам разрешить конфликт, организовать игру, одеться на прогулку, четче выговорить трудные слова и т.д. Такое общение уже мало отличается от общения с близкими людьми.

Таким образом, мы убедились, что расширение развивающей среды для детей-дошкольников через организацию разновозрастных групп **способствует опережающему развитию наших воспитанников** и является благоприятным фактором для их интеллектуального, познавательного, эмоционального, коммуникативного становления.

### 3. Развитие личности ребенка-дошкольника в разновозрастной группе.

Личность – результат саморазвития. Однако саморазвитие не происходит само собой. Подлинное становление личности возможно лишь тогда, когда воспитанник освоит искусство жить в коллективе, но при этом останется индивидуальным, органичным, независимым.

Малыш в разновозрастной группе знает, что он в младшей подгруппе, и не претендует на то, что он не может выполнить, или на то, в чем не может принять участие. Работа педагога в такой группе заключается в том, чтобы по возможности создать для каждого возраста такие условия, в которых ребенок мог бы попробовать себя в деле, в избранной роли и добиться успеха. Это помогает каждому ребенку поверить в себя, развить волю, инициативность, ответственность, обрести чувство собственного достоинства.

Как уже говорилось выше, ребенок, который воспитывался в разновозрастной группе, в начальной школе и далее, по нашим наблюдениям, практически **не имеет проблем коммуникации**. Отлаженная, ставшая привычной и как бы естественной система обучения способам поведения в разновозрастном коллективе, способствует налаживанию живого взаимодействия и с другими людьми.

Сегодня перед воспитанием стоит задача – помочь ребенку стать лидером, по крайней мере, для самого себя, чтобы каждый ребенок, став взрослым, был способен самостоятельно решать свои жизненные проблемы, а затем, может быть, и проблемы государственные.

Сравнивая результаты изучения классных коллективов до и после формирования их из выпускников разновозрастных групп, педагоги нашего образовательного учреждения столкнулись с удивительным фактом: **большим количеством лидеров в классе.**

Взращенные в разновозрастных группах лидеры, как правило, имеют различные интересы и увлечения, поэтому задача педагога – способствовать формированию разностороннего классного коллектива и развитию дружественных отношений в нем. В таком

коллективе создается среда, способствующая развитию личности каждого ребенка.

Педагоги разновозрастных групп, учитывая принцип преемственности в воспитательной работе детского сада и начальной школы, организуют деятельность детей таким образом, чтобы собрать их всех вместе, не подчеркивая возрастных и индивидуальных различий, показать индивидуальную неповторимость каждого, вызвать интерес к личности другого, уважение и даже восхищение ею.

*Е.А. Головина – зам. директора по учебно-воспитательной работе прогимназии «Радость», г. Серпухов Московской обл.*

## Уважаемые читатели!

**Эта информация для тех, кто хочет опубликовать свои статьи в нашем журнале.**

1. Объем рукописи не должен превышать 8 (восемь) страниц машинописного текста, включая список цитируемой литературы.

2. Статья должна быть набрана на компьютере или напечатана на машинке через два интервала (27–28 строк по 60 знаков, поля слева – 3 см, справа – 1 см).

**3. К статье автор прилагает написанное от руки заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации данной статьи.** Без указанного заявления статьи **не рассматриваются.**

4. В конце статьи мы просим автора поставить свою подпись, а затем указать свои фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, домашний адрес индексом, телефон, паспортные данные.

5. Авторы могут приложить к распечатке дискету (WinWord 5, 6).

**6. Мы просим уважаемых авторов, присылающих разработки уроков, оформлять их в виде статьи, обосновывая во вступлении выбор тем и форм уроков, использование методических приемов и т.д.**

К сожалению, редакция не имеет возможности рецензировать рукописи и возвращать их.

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

Редакция оставляет за собой право на редактирование рукописей, сокращение их объема, изменение заголовков, отказ от публикации.

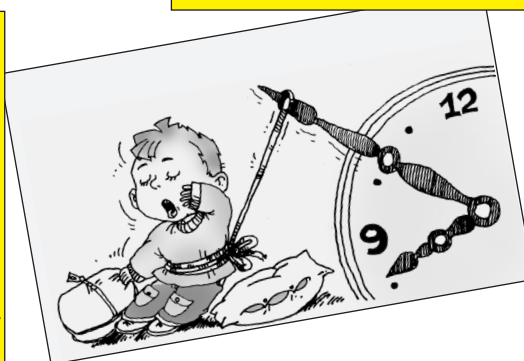
**Ваши статьи просим отправлять по адресу:**

**111123 Москва, а/я 2, журнал «Начальная школа плюс До и После»**

**E-mail: balass.izd@mtu-net.ru**

**Формирование образа  
«Я — будущий школьник»  
у детей 5–7 лет  
как педагогическая проблема**

О.В. Забровская



Детство — это период интенсивного развития, изменения и обучения. Многие ученые определяют детство как период парадоксов и противоречий, без которых процесс развития невозможен (Д.Б. Эльконин, В. Штерн, Ж. Пиаже).

Отношение к детству было неоднозначным на протяжении всего общественного исторического развития. Так, в прошлые века детство считалось периодом быстро проходящим и малоценным. Современный же взгляд на данный жизненный период совершенно противоположен. Сегодня дошкольное детство рассматривается как самоценный период в становлении и развитии личности ребенка, который имеет особую значимость для его последующего развития. Этот период жизни помогает развитию полноценной личности, что в дальнейшем позволит человеку занять достойное место в социуме.

Однако в последнее время мы можем наблюдать тенденцию к изменению продолжительности дошкольного детства, что проявляется в социально-педагогических приоритетах дошкольных учреждений, которые стремятся к ускорению темпов детского развития. Это является своеобразной тактикой приспособления к требованиям и особенностям школьного обучения. А в школе наблюдается противоположная тактика, основанная на доразвитии в начальной школе элементарных знаний, умений и навыков, полученных ребенком в детском саду.

Как отмечал В.В. Давыдов, «начальная школа "подхватывает" и

утилизует наличный репертуар "дошкольных" форм познания». В итоге наблюдается парадоксальная картина. С одной стороны, в детском саду ускоренная подготовка к школе фактически вытеснила привычные виды деятельности ребенка-дошкольника (начиная с игры и заканчивая разными видами художественной деятельности). Они либо уступают место «обучению на занятиях», либо сами трансформируются и приобретают черты учебных предметов. Описанная тенденция характерна, прежде всего, для старшей и подготовительной к школе групп. С другой стороны, в школе не используются реальные достижения детей. Свою задачу школа видит в обобщении и систематизации знаний, опыта, полученного на предыдущей ступени развития, который упорядочивается при обучении. Вследствие этого у детей появляются проблемы, связанные с неумением и нежеланием учиться. Эти трудности могут откликнуться эхом «школьных» неврозов, перерастающих в устойчивые черты личности.

Безусловно, одной из важных задач, стоящей перед системой дошкольного воспитания, является подготовка детей к школе. Но это не должно становиться самоцелью всего периода дошкольного детства. В стенах детского сада из ребенка стремятся «вылепить» маленького школьника, тем самым сокращая его детство. На наш взгляд, все это лишено должных научных и практических оснований. Цель развивающего дошкольного обучения состоит не в формировании каких-либо кон-



кретных элементов учебной деятельности, а **в создании ее универсальных психологических предпосылок**. Ребенок учат читать, писать, считать. Однако это еще не является свидетельством готовности к школьному обучению. Готовность определяется тем, в какую деятельность все эти умения включены. Усвоение детьми знаний и умений в дошкольном возрасте включено в игровую деятельность, и поэтому эти знания имеют другую структуру, считает Л.Ф. Обухова. Следовательно, готовность к школьному обучению не определяется уровнем умений и навыков (чтение, письмо, счет), владея которыми, ребенок может не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности.

Ни в коем случае это не означает отрицания нами значимости процесса учения в дошкольном возрасте, который протекает в рамках различных видов деятельности ребенка-дошкольника в соответствии с его социокультурным, психологическим и физиологическим статусом. Тем не менее сегодня в этом процессе много недочетов, ведущих к формализации обучения в целом, снижающих его воспитывающий и развивающий эффект.

Для российской системы образования чрезвычайно актуальны идеи, связанные с развитием личности. Навыки чтения, овладения иностранным языком сами по себе не могут быть целью развития. Целью является сама личность ребенка. Во многих психологических работах показано, что в качестве ядра личности выступает образ «Я», связанный в противоречивое единство с задающим направление развитию личности образом-эталонном (В.В. Столин, К. Роджерс, З.И. Рябикина и др.). Интерес к формированию образа «Я» вызван необходимостью подхода к личности как к целостности.

В данной статье мы обращаемся к проблеме формирования образа «Я – будущий школьник» у детей 5–7 лет, наличие которого будет свидетельствовать о готовности ребенка к освоению и принятию социальной

роли ученика. Данный образ является образом самого ребенка, собственной будущности, который появляется и развивается как результат разрешения противоречия между образами «Я – реальное» и «Я – идеальное» (эталон). Конечно, образ будущего школьника в сознании детей будет перестраиваться, переосмысливаться и уточняться по ходу их дальнейшего развития. Но, являясь составной частью целостного образа личности дошкольника, образ будущего школьника позволит ребенку осмыслить общественную грань своего бытия, осознать потребность и необходимость учиться. Такого рода способность, как утверждают многие исследователи, фиксируется у ребенка на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, когда социальные качества личности впервые дают о себе знать как определяющие возрастной облик старшего дошкольника и выступают основным содержанием личностного новообразования, формирующегося на этапе кризиса семи лет (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин).

Особое звучание данная проблема приобретает сегодня, в условиях реструктуризации системы российского образования. Поэтому идет активный поиск эффективных путей подготовки детей к обучению в школе.

Многие исследования свидетельствуют о том, что трудности в обучении испытывают те дети, которые не готовы к новой социальной роли ученика. Изменение статуса вчерашнего дошкольника на сегодняшнего первоклассника по-особому переживается и самим ребенком. Поэтому, на наш взгляд, является актуальным формирование у дошкольника образа будущего школьника, который поможет ему адаптироваться к социально значимой позиции ученика в системе общественных и межличностных отношений, научит оценивать свою социальную успешность. Исследования И.С. Кона, В.В. Столина позволяют отметить, что образ «Я» мотивирует деятельность личности, участвует в

целесообразности, детерминирует отношения с окружающими, может влиять на развитие тех или иных черт и на развитие личности в целом. Следовательно, образ будущего школьника является социальным новообразованием и включает в себя следующие компоненты:

1) когнитивный (отражает насыщенность и сложность образа, который характеризуется наличием и разнонаправленностью знаний о себе);

2) мотивационный (характеризуется представлениями о способах поведения и общения, а также доминирующими мотивами, включает основы школьной мотивации);

3) эмоционально-оценочный (отражает особенности отношения к себе и к окружающим, характеризуемого саморегуляцией, ожидаемым отношением других, чувством самооценности, самопринятием).

Вопрос возможности целенаправленного педагогического воздействия на процесс формирования образа будущего школьника мы решали путем создания психолого-педагогических условий для развертывания процесса актуализации в сознании детей противоречивого единства образа «Я – ре-

альное» и образа «Я – идеальное» личности будущего школьника.

Мы убеждены, что успешность вхождения в школьную жизнь зависит от степени позитивности и адекватности образа «Я – будущий школьник». Важным условием является специально организованный процесс самопознания, направленный на выявление и осознание детьми сторон своей личности, на углубление и уточнение образа идеального школьника.

Итак, решить проблему подготовки детей к школе возможно лишь, если будет реализована единая линия развития ребенка на этапах дошкольного и школьного детства. Только такой подход может придать педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный характер, что позволит школе опираться на уровень развития ребенка, сформированный в дошкольном детстве.

*Ольга Васильевна Забровская – ассистент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета.*

## ВНИМАНИЕ! НОВИНКА!

Издательство «Баласс» выпускает новое пособие в серии

**«Методическая библиотека дошкольного педагога»:**

**«Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения».**

Программно-методическое пособие под редакцией  
*Т.Г. Неретиной.*

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

<http://www.mtu-net.ru/balass>

E-mail: [balass.izd@mtu-net.ru](mailto:balass.izd@mtu-net.ru)

## Школа для дошкольников — за и против

Т.А. Монастырева

Одна из наиболее актуальных проблем в современном образовании — проблема преемственности между дошкольным и школьным образованием. Актуальность рассмотрения ее связана с нарушением преемственных связей в целях и задачах, содержании и методах, формах организации обучения и воспитания, а также с изменением требований общества к качеству воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Поступление ребенка в школу все чаще называют не иначе как «психотравмирующей ситуацией», причем как для самого ребенка, так и для его семьи. Болезненность ситуации многократно увеличивается в связи с возможностью выбора образовательного учреждения, что порождает нездоровый ажиотаж вокруг «элитных школ». Поэтому в последнее время все более отчетливо заявляет о себе общая тенденция к форсированной подготовке детей в рамках дошкольного и школьного образования.

Как грибы растут многочисленные школы для дошколят, группы по подготовке к школе в детских садах, школах. Фактически такая подготовка зачастую сводится к более раннему началу обучения, натаскиванию к школьной программе. Между тем подобный путь решения проблемы подготовки детей к школе требует более серьезного рассмотрения и обсуждения.

Прежде всего обращает на себя внимание то, что преимущественный упор по-прежнему делается на овладение абстрактной информацией, что для настоящего развития малоэффективно. «Натаскать» ребенка в условиях систематических специальных

занятий можно в любой области знаний. Однако настоящий специалист понимает, что это просто «фокус», который ничего не стоит. Важно выявить, насколько ребенку необходимо это достижение именно сейчас. Надо осмысленно подходить к проблемам и потребностям дошкольника, учитывать его психологические особенности, а не только умственные возможности. Например, вместо обучения счету или складыванию букв и слогов ребенку необходимо прежде обеспечить соответствующее математическое или лингвистическое развитие. Именно в развитии нуждается дошкольник, а не в преждевременных знаниях.

Таким образом, цель подготовки к школе должна состоять в пробуждении живой мысли ребенка, интереса к жизни, желания познавать, умения получать и анализировать информацию. Важно помнить, что для развития дошкольника незаменимой является полноценная игра, творческая предметно-практическая деятельность, а помимо этого — опыт музыкальных, художественно-изобразительных впечатлений и живого общения с окружающим миром.

Что касается умения читать, писать и считать, то на фоне этого оно будет достигнуто само собой. К моменту поступления в школу ребенок должен быть читателем в том смысле, что у него уже сформирован интерес к книге, желание «общаться» с ней, получать от нее информацию и размышлять над этой информацией. Обучение чтению должно происходить уже после поступления в школу, с опорой на желание самого ребенка научиться читать, иначе это занятие превращается в бессмысленное и утомительное для ребенка натаскивание, которое отобьет у него охоту читать.

Учебное занятие оказывает заметное влияние на функциональное состояние организма дошкольника. Этот вид деятельности требует определенных усилий от ребенка: устойчивости внимания, ограничения двигательной активности. Поэтому при органи-

зации учебных занятий необходимо учитывать:

- возрастные физиологические возможности детей;
- постепенность подачи материала (от простого к сложному);
- чередование видов деятельности и своевременное переключение с одного вида деятельности на другой;
- наличие динамических пауз между занятиями и частями занятия;
- гигиенические требования к помещению и материалам.

Принципы организации образовательного процесса для дошкольников:

1. Образовательный процесс строится на основе баланса самостоятельной деятельности детей и совместной деятельности педагога с детьми.

2. Взрослый привлекает детей к занятию без психологического принуждения, опираясь на их интерес к содержанию и форме деятельности.

3. Дифференцированный временной режим (в зависимости от разных видов деятельности и возраста детей).

При разработке учебных программ для дошкольников необходимо учитывать принципы преемственности ДОУ и начальной школы:

- развитие любознательности как основы познавательной активности будущего обучения;
- формирование творческого воображения у детей дошкольного возраста;
- развитие коммуникативной сферы общения;
- развитие индивидуальных способностей ребенка.

В соответствии с этими принципами образовательный процесс складывается из следующих составляющих:

- игра, рисование, лепка, аппликация, конструирование, упражнения с дидактическими материалами;
- познавательно-исследовательская деятельность;
- коммуникативный тренинг;
- математика;
- развитие речи;
- музыка;
- физическая культура.

В работе с дошкольниками необходимо использовать методические подходы развивающего обучения, такие, как:

- начало занятий должно быть необычным;
- на занятии должен царить «дух открытий» (ничего не сообщать детям в готовом виде);
- держать паузу, не мешая включению мыслительных процессов у детей;
- не оставлять без внимания ни одного ответа детей;
- помнить о развитии речи во всех видах деятельности;
- поддерживать ощущение успешности.

При организации учебного процесса и составления плана работы нужно помнить о развитии моторики у детей дошкольного возраста. Рекомендуется включать в план блок занятий «Развиваем пальчики»; при этом особое значение придается тому, чтобы не «раздвигать» ребенка на отдельные занятия, а реально строить единую систему взаимосвязанных видов деятельности.



Для успешной учебы в школе ребенок должен научиться мыслить, запоминать, анализировать. Для развития нестандартного мышления можно использовать технологию ТРИЗ.

Между тем любое мышление может возникнуть лишь на базе живых чувственных представлений; чем больше запас этих представлений, тем больше возможностей у ребенка для полноценного анализа и творчества в любой области. Становление чувственного опыта активно происходит именно в дошкольный период.

Ребенок дошкольного возраста, переходя на новую ступень и приобретая новый социальный статус, испытывает психологический дискомфорт. Во избежание болезненного перехода в новый статус рекомендуется проводить занятия на развитие эмоциональной сферы и навыков общения будущего первоклассника. Такие занятия развивают у детей способность управлять своими эмоциями (произвольное поведение), формируют эмоционально-положительное отношение к школе, развивают навыки общения.

В общении с детьми используются методы группового тренинга, игротерапия, игры и упражнения. Последовательность и частота их проведения определяются особенностями группы и динамикой складывания отношений в ней.

Учитывая важность и социальную значимость проблемы, можно выделить следующие задачи «школы для дошкольников»:

1. Создание атмосферы психологической комфортности.
2. Увеличение объема внимания и памяти.
3. Развитие любознательности, стремление к расширению знаний.
4. Развитие коммуникативных умений, произвольности поведения, доброжелательности, умения взаимодействовать со сверстниками и педагогом.
5. Развитие инициативности, самостоятельности, активности.

6. Формирование отдельных приемов учебно-познавательной деятельности (умение ориентироваться в задании, выполнять необходимые действия, осуществлять самоконтроль).

Подводя итог, отметим еще раз, что проблема преемственности и непрерывности образовательно-воспитательного процесса в дошкольном и начальном школьном звеньях в «школах для дошкольников» стихийно приняла такое содержание и форму, которые требуют корректировки в интересах детей.

Следует помнить, что занятия в «школах для дошколят» с детьми 4–5 лет должен проводить специалист, знающий физиологию и психологию детей дошкольного возраста. Занятия должны проводиться в игровой форме и не превышать временные нормы 20–25 минут.

Необходимо позаботиться о преодолении опасной тенденции превращения подготовки к школе в психотравмирующую ситуацию, осуществлять подготовку ребенка к школе, сохраняя его физическое и психическое здоровье, в тесной связи с естественной потребностью дошкольника в познании и развитии.

Опыт работы в подготовительной школе показал, что интересными и занимательными могут быть следующие занятия.

Группа детей 4–5 лет:

- подготовка руки к письму;
- математика;
- обучение рассказыванию;
- формирование мышления, памяти, восприятия.

Группа детей 5–6 лет:

- математика;
- развитие речи;
- ручной труд;
- подготовка руки к письму.

На всех занятиях рекомендуется использовать блок игр и упражнений на развитие эмоциональной сферы ребенка.

При проведении игр следует по возможности избегать инструкций, нравочений, замечаний и разделения



детей на хороших и плохих игроков. Гораздо важнее и эффективнее под-держивать каждого ребенка, показы-вать ему, что другие дети – не против-ники и не конкуренты, а близкие, тес-но связанные с ним люди.

Физический контакт с другими детьми, ласковые прикосновения и по-глаживания, близость сверстника да-ют детям ощущение тепла, безопасно-сти и общности с другими; ослабевают защитные барьеры, внимание ребенка направляется на другого.

Ни в коем случае нельзя насильно (запретами, угрозами) заставлять ре-бенка делать то, чего он не хочет или к чему еще не готов. Принуждением можно только отбить интерес к игре, сделать ее бессмысленной. Задача педагога – заинтересовать ребенка, увлечь его игрой.

При проведении игр не надо бояться повторений. Многократное повторение одних и тех же игр является важным условием их развивающего эффекта. Все занятия лучше заканчивать опре-деленным ритуалом (вы можете при-думать его вместе с детьми). Напри-мер: взрослый протягивает руки – дети по очереди подходят и кладут ла-дони на ладонь взрослого; или дети ласково дотрагиваются ладонями до своего соседа; или встречаются ладо-нями друг с другом.

В данные игры можно вносить свои изменения, которые зависят от кон-кретных ситуаций и фантазии.

Рекомендуемые игры:

#### 1. «Слева друг и справа друг»

«Сядьте, пожалуйста, все в один большой круг. Сейчас мы с вами бу-дем знакомиться. Для этого каждый назовет свое имя, а мы все постара-емся его запомнить». Воспитатель называет свое имя первым. «А теперь посмотрите на своих соседей, вспо-мните их имена, и мы продолжим игру. Я положу руку на плечо моего соседа и скажу так: меня зовут..., а моего соседа справа зовут..., а моего соседа слева зовут...» (обнимает каждого за плечи).

#### 2. «Здравствуй, Том»

В гости к детям пришел Том, ма-ленький гномик. Он хочет познако-миться с детьми. Гном протягивает свою руку каждому ребенку, говоря: «Здравствуй, мальчик. Меня зовут Том, а тебя?» Ребенок отвечает: «Здравствуй, Том. Меня зовут...» И так с каждым ребенком.

#### 3. «Паровозик»

«Сейчас мы поиграем в игру, кото-рая поможет нам запомнить имена на-ших товарищей. Один из нас возьмет на себя роль "паровозика", он будет двигаться по кругу, произнося свое имя: "Саша, Саша...". Затем он выбира-ет кого-то из круга, берет его сзади за пояс, и они уже будут двигаться вместе, произнося вместе имя нового "па-ровозика" и т.д.»

#### 4. «Паутинка»

Материал: клубок ниток.

«Сядьте, пожалуйста, в один боль-шой круг. Каждый из нас сейчас будет рассказывать о себе, о том, что у него лучше всего получается, чем он любит заниматься в свободное время. После



рассказа ребенок передает клубок другому». Начинает воспитатель: «Меня зовут... Я очень люблю петь». Передает клубок другому и т.д. После разговора группа распускает «паутину». При этом каждый ребенок передает клубок предыдущему, называя его по имени и вспоминая его рассказ: «Я передаю клубок ниток Мише, он любит рисовать» и т.д.

#### 5. «Чем мы похожи?»

«Встаньте, пожалуйста, в большой круг. Водящий должен встать в центр круга. А теперь водящий посмотрит внимательно на всех ребят, найдет кого-то похожего на себя и попросит его выйти в центр круга. Например: "Вася, выйди, пожалуйста, в круг, потому что у тебя такие же синие глаза, как у меня". После этого старый водящий встает в общий круг, а новый продолжает игру».

#### 6. «Общий круг»

Дети сидят в кругу:

- поздоровайтесь глазами;
- поздоровайтесь руками;
- поприветствуйте друг друга улыбкой.

Основная задача игры – сосредоточение внимания на партнере.

#### 7. «Переходы»

«Внимательно посмотрите друг на друга, обратите внимание на цвет волос своих друзей. Теперь поменяйтесь местами так, чтобы крайним справа оказался тот, у кого самые светлые волосы, рядом – у кого потемнее, последним будет тот, у кого самые темные волосы». Основное условие игры – никаких шумных обсуждений.

#### 8. «Найди пару»

Дети ищут пару по цвету глаз. Задача педагога – найти внешнее сходство. Затем дети выбирают игру в парах по желанию.

#### 9. «Зеркало»

Нет зеркала, а надо посмотреть на себя. Что делать? Роль зеркала

выполняет ребенок: повторяет в точности все движения товарища, ведь неточных зеркал не бывает. Потом играющие меняются местами.

#### 10. «Радио»

Играющие сидят в кругу спиной друг к другу. Педагог объявляет, что потерялся мальчик (девочка), и подробно описывает его портрет: цвет волос, глаз, рост, характер. Задача детей – определить, о ком идет речь.

О готовности ребенка к школе говорят следующие качества:

- чувство общности, способность увидеть другого, внимание к сверстнику;
- использование в общении жестов, мимики, движений, отказ от речевых способов общения;
- согласованность движений между партнерами;
- общие для всех переживания – радостные и тревожные; помощь и поддержка в трудных ситуациях;
- оказание помощи в совместной деятельности.

Для развития этих качеств используются различные игры и игровые ситуации, позволяющие ребенку почувствовать и приобрести данные качества.

#### 1. «Жизнь леса»

Дети исполняют роли животных. Встретившись друг с другом, они придумывают сигналы, особый язык, который поможет им обмениваться информацией:

- в качестве приветствия трутся друг о друга носами, хлопают своей ладонью по ладони, кладут голову на плечо;
- доброе утро;
- подул холодный ветер и т.п.

Важно следить, чтобы дети не разговаривали: общение должно происходить без слов.

#### 2. «Птенцы»

«Птенцы долго живут в скорлупе, а потом в один прекрасный день разбивают ее и выбираются наружу. Для

них все ново: цветы, трава, т.д. Давайте поиграем и покажем, как птенцы знакомятся с окружающим миром (мимикой, движениями)».

### 3. «Ожившие игрушки»

«Каждую ночь наши игрушки оживают и начинают свою кукольную, игрушечную жизнь. Пусть каждый из вас попробует стать своей любимой игрушкой. Пока хозяин спит, познакомьтесь с остальными игрушками. Только делать это нужно молча, чтобы не проснулся хозяин. Остальные дети угадывают, кого изобразил товарищ».

### 4. «Бабушка Маланья»

Дети становятся в круг, в середине которого находится ребенок, изображающий бабушку Маланью. Этот ребенок придумывает оригинальные движения, все остальные их повторяют. В игре достигается не только согласованность движений, но и единство в создании образа и настроения.

Дети движутся по кругу, держась за руки, и изображают то, о чем говорят в песне:

У Маланьи, у старушки,  
Жили в маленькой избушке  
Семь сыновей, все без бровей,  
Вот с такими носами,  
Вот с такими усами,  
С такой головой,  
С такой бородой  
Ничего не ели,  
Целый день сидели,  
На нее глядели,  
Делали вот так...

(Придумывают любое движение.)

### 5. «Передай настроение»

Ребенок придумывает настроение (грустное, веселое, тоскливое, удивленное и т.д.), «передает» его по кругу. Каждый должен уловить и передать настроение ведущего.

### 6. «Разговор сквозь стекло»

Воспитатель помогает детям разбиться на пары, а затем говорит:

«Представьте, что один из вас находится в большом магазине, а другой ждет его на улице. Но вы забыли договориться о том, что нужно купить, а выход в другом конце магазина. Попробуйте договориться о покупках сквозь стекло витрины».

### 7. «Найди своего брата или сестру»

«Все звери рождаются слепыми. Давайте поиграем в слепых зверенышей. Сейчас я каждому завяжу глаза и скажу, чей он детеныш. У каждого из вас будет свой братик или сестричка, которые будут говорить на одном языке с вами: котята – мяукать, щенки – скулить, телята – мычать и т.д.»

### 8. «Кто сказал?»

Выбирается ведущий, который садится спиной к группе. Затем один из детей, на которого показал воспитатель, произносит: «Ты мой голос не узнаешь, кто сказал – не угадаешь». Ведущим становится тот, голос которого угадали.

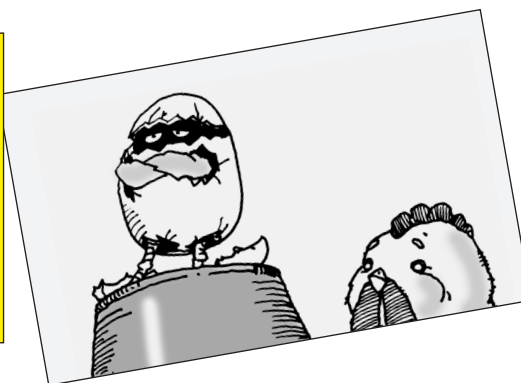
Основной целью приведенных игр и занятий является развитие у детей способности управлять своими эмоциями, т.е. развитие произвольности поведения, формирование эмоционально-положительного отношения к школе, развитие навыков общения.

Перспективный план занятий предназначен для дошкольников, посещающих подготовительные классы «школы для дошколят». Игры и упражнения используются на различных этапах работы. Последовательность и частота их проведения определяется особенностями группы и динамикой складывающихся в ней отношений.

**Татьяна Альбертовна Монастырева** – методист отделения повышения квалификации работников образования Котласского педагогического колледжа, г. Котлас Архангельской обл.

## Организация работы по преемственности между ДОУ и общеобразовательной школой

Е.Ю. Аншукова



«...Школьное обучение  
никогда не начинается с пустого места,  
а всегда опирается на определенную  
стадию развития,  
проделанную ребенком».

Л.С. Выготский

Школа и детский сад – два смежных звена в системе образования. Если ребенок оказывается не подготовленным к школьным занятиям, в классе он испытывает дискомфорт, так как здесь меняется его социальная позиция, ребенок включается в особый режим. Поэтому в учебно-воспитательной работе школы и любого дошкольного учреждения, обеспечивающего необходимую подготовку детей к обучению в школе, должна существовать преемственность. Поскольку это понятие в общем смысле означает обеспечение направленности воспитания и обучения на решение задач не только данного, но и ближайшего периода жизни ребенка, то преемственность применительно к нашей теме проанализируем с позиции детского сада и с позиции школы с точки зрения старшего воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

**Преемственность с позиции школы** – это опора на те знания, навыки и умения, которые имеются у ребенка, пройденное осмысливается на более высоком уровне. Организация работы в школе должна происходить с учетом дошкольного понятийного и операционного уровня развития ребенка.

**Преемственность с точки зрения детского сада** – это ориентация на требования школы, формирование тех знаний, умений и навыков,

которые необходимы для дальнейшего обучения в школе.

Преемственность обеспечивает постепенное развитие и углубление знаний, усложнение требований к умственной деятельности, формирование личного и общественного поведения.

Мы полагаем, что установление преемственности между детским садом и школой способствует сближению условий воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Благодаря этому переход к новым условиям школьного обучения осуществляется с наименьшими для детей психологическими трудностями.

Многочисленные исследования по вопросу осуществления преемственности связей между детским садом и школой позволяют выделить следующие параметры:

1. Преемственность в содержании обучения и воспитания.
2. Преемственность в формах и методах образовательной работы.
3. Преемственность педагогических требований и условий воспитания детей.

Ребенок, поступающий в ДОУ, привыкает к определенному режиму дня, к обстановке в группе, ориентируется в размещении игрушек, вещей, пособий. Он усваивает навыки самообслуживания, гигиены. Переход в школу требует резкой смены многих привычных действий ребенка, смены уже сформировавшегося стереотипа.

Исходя из всего сказанного выше, следует, что вопрос о преемственности в работе ДОУ – это вопрос о сохранении элементов уже приобретенного

стереотипа в поведении и жизни первоклассника. Сформировавшиеся в детском саду многочисленные привычки, навыки, знания составляют необходимый фундамент, на котором строится все дальнейшее обучение и воспитание. Они помогают ребенку быстрее включиться в новые условия.

В чем заключается подготовка детей к школе? Она предполагает:

1) организацию воспитательной работы в детском саду, которая обеспечивала бы высокий уровень общего разностороннего развития дошкольников;

2) специальную подготовку детей к усвоению учебных параметров в начальной школе.

В современной психолого-педагогической литературе (Р.С. Буре, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Г.Г. Кравцов, Г.М. Лямина, Г.Г. Петроченко, Т.В. Тарунтаева) понятие готовности к школе рассматривается как многогранное развитие личности с позиции взаимосвязанных «общей» и «специальной» готовности.

**Общая готовность к школе** выражается в достижении ребенком такого уровня физического, умственного, нравственного и эстетического развития, который создает необходимую основу для его активного вхождения в новые условия школьного обучения и сознательного усвоения учебного материала.

**Специальная готовность к школе** является важным дополнением общей готовности. Она определяется наличием у ребенка специальных знаний, умений и навыков, которые необходимы для изучения ряда учебных предметов, таких, например, как математика и русский язык. А.В. Запорожец отмечал: общая готовность имеет большее значение, чем специальная.

В отечественной психологии установлено, что любые психические свойства и способности формируются лишь в той деятельности, для которой они необходимы. Значит, качества, необходимые для школы, не могут сложиться вне процесса школь-

ного обучения. Следовательно, готовность к школе заключается не в том, что у ребенка оказываются уже сформированными сами эти качества, а в том, что он овладел предпосылками к их последующему развитию.

Таким образом, перед администрацией нашего ДОУ встала задача: организовать работу по обеспечиванию преемственности между ДОУ № 32 и СОУ № 8 с углубленным изучением английского языка без нарушения преемственных связей в целях и задачах, содержании и методах, формах организации обучения и воспитания, уделяя должное внимание требованиям общества к качеству воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Мы считаем, что преемственность – двусторонний процесс. С одной стороны, дошкольная ступень, которая сохраняет самоценность дошкольного детства, формирует фундаментальные личностные качества ребенка, а главное – сохраняет «радость детства» (Н.Н. Поддьяков). С другой – школа как преемник подхватывает достижения ребенка и развивает накопленный им потенциал.

Проанализировав педагогический опыт до 1998 года, можно сделать вывод, что все ключевые моменты





преемственности, как правило, были декларативными и требовали перехода из концептуальных положений в практическую плоскость.

В 1998 году коллектив педагогов нашего дошкольного учреждения находился в стадии формирования, поиска и установления такого типа отношений, которые бы плодотворно сказались на положительном решении вопроса преемственности хотя бы в системе «детский сад – начальная школа».

Пытаясь найти ту программу, которая на деле реализует все принципы непрерывного образования, уделяя должное внимание дошкольному детству, педагогические коллективы ДОУ № 32 и СОШ № 8 приняли решение о совместной работе по Образовательной системе «Школа 2100». Надо отметить, что узнали мы об этой системе от администрации СОШ № 8. Именно с этого момента началась наша углубленная работа по осуществлению преемственности между детским садом и школой I ступени.

Чтобы быть компетентными в вопросах организации этой работы, мы прежде всего создали законодательную и нормативно-правовую базу по данной теме. «Организация работы с детьми шестилетнего возраста» – так называется папка, куда были собраны все нормативно-правовые документы по взаимодействию ДОУ и школы. На протяжении пяти лет, начиная с 1998 года, мы старались собирать, изучать и реализовывать на практике полученные материалы.

Внимательно изучив материалы методического письма Министерства образования РФ от 25.03.1994 г. № 35-М «Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования», мы решили наладить взаимодействие между ДОУ № 32 и СОШ № 8 на основе договора о совместной работе. Он заключается ежегодно в начале нового учебного года руководителями образовательных учреждений. В данном договоре обязательно обозначает-

ся цель сотрудничества, средства обеспечения преемственности, права и обязанности ДОУ и школы.

Следующим этапом работы по осуществлению преемственности в практике нашего детского сада было обсуждение, составление и утверждение плана совместной работы между ДОУ и школой. Данный план совместной работы также утверждается ежегодно. На протяжении пяти лет работы мы действуем по отлаженной схеме:

- составляем план совместных со школой мероприятий в соответствии с теми задачами, которые нам необходимо решить на том или ином этапе нашей работы;

- беседуем с заместителем директора по учебно-воспитательной работе школы;

- предлагаем свой план мероприятий для обсуждения и внесения предложений на методическое объединение учителей начальной школы;

- заместитель директора по УВР и заведующий ДОУ утверждают план совместной работы.

Наш план работы по обеспечению преемственности включает в себя четыре основных направления до 2003/2004 учебного года включительно, а с 2003/2004 учебного года мы продолжаем вести работу по трем основным направлениям, отказавшись от раздела «Административно-хозяйственная работа».

Какие же это направления?

1. Согласование целей на дошкольном и начальном школьном уровнях.

2. Обогащение содержания образования в начальной школе и детском саду.

3. Совершенствование форм организации и методов обучения в дошкольном учреждении и начальной школе.

Через все перечисленные выше направления четко прослеживается:

- методическая работа;

- работа с детьми;

- работа с родителями.

Методическая работа включает в себя изучение методов и форм воспитательно-образовательной работы через:

1) взаимопосещение открытых занятий в ДОУ и уроков в начальной школе;

2) рекомендации работающих в ДОУ воспитателей, педагога-психолога, учителя-логопеда по выпускникам;

3) анализ психологической готовности детей к школе на основе исследований психологов ДОУ и школы;

4) участие воспитателей ДОУ в психолого-педагогическом консилиуме на базе школы;

5) участие в совместных педсоветах, семинарах-практикумах на базе ДОУ;

6) совместные МО творческих групп воспитателей и учителей начальной школы на базе ДОУ.

Работа с детьми состоит из:

- организации экскурсий в школу детей старшего дошкольного возраста;

- организации выставок детских работ, вернисажей;

- посещений театрализованных представлений, поставленных бывшими выпускниками ДОУ;

- совместных эколого-валеологических походов;

- сбора сведений о выпускниках, продолжающих заниматься в «Школе искусств», детской музыкальной школе, в театральных студиях, кружках и секциях города;

- посещения педагогами ДОУ праздничной линейки 1 сентября, посвященной Дню знаний.

Работа с родителями предполагает:

- встречи учителей начальной школы с родителями воспитанников старшего дошкольного возраста на родительских собраниях;

- анкетирование родителей будущих первоклассников по проблеме «Растим будущего школьника»;

- организацию работы «педагогической гостиной» для родителей воспитанников старшего дошкольного возраста по вопросам подготовки детей к школе;

- организацию работы микроцентра «Семь я» на базе ДОУ;

- организацию дня открытых дверей.

Содержание конкретных действий (темы педсоветов, круглых столов, семинаров-практикумов, совместных методических объединений) представлено в образовательной программе нашего дошкольного учреждения, а тактические шаги – в годовых планах работы, в планах совместной со школой работы, которые мы утверждаем каждый учебный год в течение четырех лет реализации курсов Образовательной системы «Школа 2100».

Педагоги школы и детского сада имеют реальную возможность обсуждать насущные проблемы, корректировать свою деятельность по мере необходимости. На совместных заседаниях наших методических объединений всегда идет конструктивный разговор о творческом развитии ребенка, воспитателя, учителя. Каждая очередная встреча дает возможность воспитателям и учителям совершенствовать методы обучения и в конечном итоге улучшать качество своей работы. Педагоги-«дошкольники» и учителя школы I ступени объединены общей задачей, общей логикой работы, общими представлениями о возможностях детей.

В заключение хочется сказать, что успешность реализации преемственности определяется целым рядом факторов, которые создаются педагогически грамотной образовательной средой, адекватной психологическим и физиологическим особенностям и возможностям детей.

Нам приятно, что та работа по организации преемственности, которую проводит наш педагогический коллектив, подхватывается педагогами школы, и они ее продолжают. Мы хотим отметить, что преемственные связи между нашими коллективами не нарушились несмотря на то, что в 2003/2004 учебном году из детского сада был выведен первый класс.

Ежегодно из стен детского сада выходят от 40 до 45 выпускников. Как правило, основной поток детей идет в школу № 8, однако начиная с 2002/2003 учебного года эта тенден-

ция стала меняться: родители повели своих детей в школу № 14. Если в 2002 году таких было 8 человек, то в 2003 году – уже 15.

Педагогический коллектив нашего дошкольного учреждения, учитывая запросы родителей воспитанников, а также желание сотрудничать с нами педагогов начальной школы № 14, с 2002/2003 учебного года начал расширять границы сотрудничества по осуществлению преемственности.

Таким образом, на протяжении последних двух лет мы решаем вопросы по организации работы по обеспечению преемственности между детским садом и школами № 8 и № 14. Хочется верить, что успешно.

#### Литература

1. Романцева Л.Н. Еще раз о преемственности//Управление дошкольным образовательным учреждением. 2003. № 2.

2. Головина Е.А. У нас хорошо (К вопросу о преемственности между детским садом и школой)//Начальная школа плюс До и После. 2002. № 7.

3. Носоурова Т.П. Различные модели взаимодействия школы и ДОУ//Начальная школа плюс до и после. 2003. № 10.

4. Бадулина О.И. К проблеме преемственности дошкольного начального образования//Начальная школа. 2002. № 1.

5. Семинарские, практические и лабораторные занятия по дошкольной педагогике/Под ред. Э.К. Сусловой, Л.В. Поздняк – М.: Академия, 2000.

**Елена Юрьевна Анишук** – ст. воспитатель ДОУ «Аленький цветочек», г. Мончегорск Мурманской обл.



## Издательство «Баласс»

выпустило

новую серию пособий для дополнительного образования

### «Театр»

(автор И.А. Генералова)

в 3-х частях: 2, 3, 4 классы

(учебные тетради и методические рекомендации для педагогов)

#### Новый курс поможет

- ♦ раскрыть творческий потенциал каждого ребенка;
- ♦ овладеть навыками общения и творческого взаимодействия;
- ♦ воспитать театрального зрителя.

Курс соотнесен по содержанию и технологии с учебными предметами в рамках Образовательной системы «Школа 2100».

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

<http://www.mtu-net.ru/balass>

E-mail: [balass.izd@mtu-net.ru](mailto:balass.izd@mtu-net.ru)

ПЛЮС ДО  
«ПОСЛЕ»

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

**Комплексный подход к развитию речи  
в ДОУ в условиях работы  
по Образовательной системе  
«Школа 2100»  
(«Детский сад – 2100»)**

*И.Ю. Ларионова*

Совершенствование речи, т.е. овладение способностью правильно воспринимать и понимать словесную информацию, а также точно и разнообразно выражать мысли и чувства, имеет исключительное значение для полноценного и своевременного психического развития ребенка. Все новые психические качества, в том числе и развитую речь, ребенок приобретает путем копирования и творческой переработки различных образцов, предоставляемых ему окружающей действительностью и прежде всего – близкими взрослыми.

Обогащение и совершенствование детской речи – одна из центральных задач детского сада. Для этого необходимо, во-первых, **создать вокруг детей благоприятную речевую среду** и, во-вторых, целенаправленными педагогическими воздействиями **побудить малышей к овладению конкретными речевыми умениями**. Разнообразная и правильно организованная речевая среда является непременным условием полноценного речевого развития детей.

В последние годы остро стоит проблема развития связной речи дошкольников. Безусловно, существует огромное количество факторов, влияющих на правильное формирование речи детей, но наша задача – выявить именно те проблемы, с которыми мы можем справиться в рамках программы дошкольного воспитания и обучения.

МДОУ № 19 с 2000 года работает по системе «Школа 2100». С 2002 года **задача развития речи наших воспитанников стоит как одна из основных годовых задач**, для решения которой разрабатывается целенаправленный план по всем направлениям работы детского сада.

Проанализировав совместно с логопедом детского сада все пособия, которые входят в Образовательную систему дошкольной подготовки «Школа 2100», мы выяснили, что развитие речи является основной задачей во всех методических разработках, красной нитью проходит на протяжении всего периода обучения и во всех разделах программы.

Так, например, общей целью программы **курса развития речи** «По дороге к Азбуке» является подготовка в ходе дошкольного и школьного развивающего обучения функционально-грамотной личности как показателя качественного обучения, обеспечение у школьника готовности к дальнейшему развитию, которая понимается как «система свойств и качеств личности школьника, обеспечивающая потребность и возможность самостоятельного развития, прежде всего в рамках определенного возрастного периода и при переходе от одного возрастного периода к следующему».

Непрерывность на границе «детский сад – школа» обеспечивает преемственность в обучении. Дошкольный курс развития речи и подготовки к обучению грамоте призван обеспечить качественную подготовку детей к обучению в начальной школе по Образовательной системе «Школа 2100». Особенность программы заключается в использовании элементов логопедической методики для детей дошкольного возраста, цель которой – предупреждение ошибок в чтении и письме. Основными целями являются: всестороннее развитие личности ребенка, его ценностных представлений об окружающем мире, кругозора, интеллекта, личностных качеств.

Теперь рассмотрим в этом же аспекте **курс обучения по математике** «Игралочка», «Раз – ступенька, два – ступенька». Одной из задач курса опять же является развитие речи, умения обосновывать свои суждения, строить простейшие умозаключения. Так, например, к концу обучения по курсу «Игралочка» основным результатом должны стать сформированность у детей интереса к познанию, продвижение их в развитии внимания, речи, памяти, мыслительных операций. К концу обучения по курсу «Раз – ступенька, два – ступенька» должно быть достигнуто дальнейшее продвижение детей в развитии мышления, речи, психических функций, формирование у них познавательных интересов, коммуникативных умений и творческих способностей.

**Ознакомление с окружающим миром** также пронизано задачами речевого развития («Здравствуй, мир!»). Поскольку жизненный опыт ребенка еще невелик, то он познает мир, сравнивая его с собой как наиболее известным ему объектом. Поэтому вся программа написана с позиции узнающего мир дошкольника. Она показывает взаимосвязь ребенка со всей окружающей его действительностью. Таким образом, первая цель курса для дошкольников «Окружающий мир» – знакомство с целостной картиной мира в процессе решения задач по осмыслению своего опыта. Вторая цель – знакомство с родным языком.

Специфика учебных занятий с 3–5-летними детьми определяется тремя важнейшими ограничениями:

- дети не умеют читать и писать, поэтому во время занятий с ними невозможно воспользоваться традиционными способами обучения: чтением учебника, записями в тетрадях и на доске;
- личный жизненный опыт учеников ограничен их ближайшим окружением;
- рефлексия – осознание и без того крайне ограниченного опыта – находится в зачаточном состоянии.

Первое из этих ограничений порождает необходимость замены в книгах традиционных текстов изображениями. Применяя «пиктографический» метод представления учебного материала, авторы старались шире использовать его возможности. Это же ограничение выдвигает важнейшую образовательную задачу обучения дошкольников – знакомство с родным языком и развитие речи. Они дают главный ключ к освоению других знаний на протяжении всей жизни человека. Одна из основных задач курса – осознание детьми смысла произносимых слов. Таким образом, начальный курс окружающего мира становится важным элементом, способствующим освоению родного языка. При этом фактически используется принцип построения толкового словаря, в котором смысл одних слов языка поясняется при помощи других.

Очень актуален **курс риторики** «Ты – словечко, я – словечко». Программа курса является первой попыткой организовать целенаправленную работу по обучению детей 5–6 лет общению. Причем логопеды почему-то часто считают невозможной работу по риторике в детском саду. Основными целями предлагаемого курса являются:

- развитие у дошкольников осознанного отношения к оценке речевого поступка с точки зрения нравственных ценностей;
- развитие у детей чувства коммуникативной целесообразности высказывания;
- использование потенциальных возможностей дошкольников в совершенствовании устной речи;
- разгрузка довольно насыщенной программы по риторике для начальной школы.

Исходя из сказанного выше, у ребенка 5–6 лет необходимо развивать следующие речевые умения:

- оценивать собственное речевое поведение и речевое поведение другого (так говорить можно – так говорить нельзя; так мысль выражена верно –



так мысль выражена неверно; так речь звучит хорошо – так речь звучит плохо и т.п.);

- ориентироваться в разных ситуациях общения, учитывая, к кому обращается говорящий, с какой целью, какие формы речевого этикета будет использовать;

- владеть своим голосом, понимать, когда нужно говорить громко, а когда – тихо, когда быстро, а когда – медленно, с какой интонацией и т.п.;

- внимательно слушать собеседника, адекватно реагируя на речь говорящего;

- соотносить вербальные и невербальные средства общения.

На каждом занятии проводится речевая разминка, которая включает ряд упражнений:

- дыхательные,
- артикуляционные,
- фонетические,
- дикционные.

Общие цели таких упражнений следующие:

- подготовка речевого аппарата к говорению;
- развитие речевого дыхания;
- отработка четкой дикции;
- развитие умения управлять своим голосом.

На всех занятиях проводятся:

- артикуляционные упражнения.

В их задачу входит не исправление дефектов дикции, а контроль за четким, правильным произношением звуков. Выполняются эти упражнения обязательно с зеркальцем, чтобы каждый ребенок мог наблюдать за работой своих органов речи;

- фонетические упражнения, главная задача при проведении которых – следить за правильным дыханием и артикуляцией во время произнесения определенных звуков;

- дикционные упражнения, которые комплексно решают все выше-названные задачи. Произнося какую-либо фразу, чистоговорку, скороговорку, дети должны правильно дышать (добирать или не добирать воздух в зависимости от конкретного

упражнения), верно артикулировать и четко произносить как отдельные звуки, так и слоги, слова.

Также в программу дошкольной подготовки «Детский сад – 2100» входит **пособие по информатике** «Все по полочкам», которое в современных условиях представляется особенно актуальным для формирования навыков логического мышления, способности к анализу и овладению рядом умений и навыков, необходимых современному человеку.

В программе по информатике для дошкольников не ставится цель приобретения детьми значительного объема новых знаний; вряд ли можно говорить и о формировании каких-либо устойчивых навыков. Скорее всего, можно говорить о приобретении и развитии ряда умений.

В результате проведения занятий по информатике, как указано в программе, дети 5–6 лет будут уметь:

- выделять свойства предметов, находить предметы, обладающие заданным свойством или несколькими свойствами, разбивать множество на подмножества, характеризующиеся общим свойством;
- обобщать предметы и явления по некоторому признаку, находить закономерность по признаку;
- сопоставлять части и целое для предметов и действий;
- называть главную функцию (назначение) предметов;
- расставлять события в правильной последовательности;
- выполнять перечисляемую или изображенную последовательность действий;
- применять какое-либо действие по отношению к разным предметам;
- описывать простой порядок действий для достижения заданной цели;
- находить ошибки в неправильной последовательности простых действий;
- приводить примеры истинных и ложных высказываний;
- приводить примеры отрицаний (на уровне слов и фраз «наоборот»);

– формулировать отрицание по аналогии.

Одним из самых интересных и необычных является **курс «Синтез искусств»** – «Путешествие в прекрасное», который рассчитан на три года обучения.

**Первый год занятий** (с детьми от 3 до 4 лет).

Программа позволяет детям:

– научиться пользоваться легочно-диафрагмальным дыханием, использовать формы речевого этикета в различных бытовых ситуациях, слушать свой голос, контролировать чистоту дикции, находить заданные звукосочетания в жизни, внимательно слушать речь, адекватно реагировать на заданные вопросы, участвовать в беседе, соотносить правду и вымысел;

– иметь представление о различных типах дыхания при говорении, об устной речи, ее акустических особенностях и способах их восприятия, о словесном богатстве родного языка, о роли реального и ирреального в фольклоре;

– наработать исходный словарный запас.

**Второй год занятий** (с детьми от 4 до 5 лет) нацелен на решение следующих задач:

– при прослушивании уметь на слух различать рассказ, басню, сказку, поэтическое произведение, составлять короткий рассказ, сказку, прозаическую басню, соотносить явления действительности и их отражение в произведениях литературы, кратко пересказывать сюжетные произведения литературы;

– иметь представление о соотношении жизни и искусства слова, о законах развития повествования в литературном произведении, о временном характере развития произведений литературы и устного рассказа, об особенностях рассказа, сказки, басни, пословиц, поговорок, загадок.

**Третий год занятий** (с детьми от 5 до 6 лет) ставит следующие цели:

– уметь подбирать синонимы и антонимы к словам, употреблять

слова с эпитетами, эмоционально говорить, задавать вопросы, отвечать на них, используя богатство голосового интонирования, владеть звучностью голоса и скоростью речи, выделять фразы и предложения в устной речи, определять поэтическую строфу, составлять небольшие рассказы по заданным сюжетным ходам;

– иметь представление о выразительности слова в литературе, о возможностях голоса, его интонации в передаче настроения при устном общении, о ритмической организации поэтической речи, об особенностях звуковой динамики и темпе речи, о структуре речи, о структуре прозаического и поэтического произведения, о сюжетной последовательности при составлении устных рассказов.

Как видите, мы вычленили из всех курсов только задачи по развитию речи с целью продемонстрировать вам, что, работая по этой программе добросовестно и творчески, в итоге мы получим дошкольника с действительно развитой, грамотной, связной речью.

Кроме этого, авторами системы «Школа 2100» разработана методика психолого-педагогического обследования детей четырех лет, которая поможет воспитателю получить представление о возможностях детей, посещающих его группу, и в соответствии с полученными данными в дальнейшем уделить особое внимание тем детям, чьи возможности по определенным параметрам оказались сниженными. Незадолго до окончания курса «По дороге к Азбуке» психолого-педагогическое обследование производится повторно по тем же параметрам. Сопоставление данных первоначального и повторного обследования дает представление об эффективности обучения ребенка в группе.

Таким образом, из всего сказанного ясно видно, какая большая, систематическая и комплексная работа проводится с дошкольниками по развитию речи в рамках системы «Школа 2100».

Для решения годовой задачи по развитию связной речи старшим воспита-

телем и учителем-логопедом детского сада проводились педчасы, семинары, консультации, где рассматривались проблемы развития речи во всех видах детской деятельности. Не все педагоги понимают и принимают методику проведения занятий по системе «Школа 2100», осознают, как важны приемы и методы организации деятельности, предлагаемые формы проведения занятий. Поэтому старшим воспитателем ведется систематический контроль учебной деятельности с регулярным анализом и, при необходимости, дополнительными консультациями. По рекомендации логопеда перед воспитателями была поставлена задача подобрать игры по развитию речи для всех возрастных групп, включить их в ежедневные планы. Контроль за систематическим проведением игр был возложен на старшего воспитателя и логопеда.

Поскольку задача по развитию речи решается только в комплексе, **мы продумали систему комплексного подхода**. Помимо воспитателей, в этом процессе принимали участие все специалисты детского сада. Так, например, медицинским персоналом были подобраны комплексы дыхательной гимнастики, которые включались в закаливающие процедуры после сна, использовались на физкультурных занятиях, во время подвижных игр на улице и в группе, на логопедических занятиях.

Особое внимание развитию речевого дыхания уделяют музыкальные руководители. Пение и распевки приучают детей рассчитывать выдох на музыкальную фразу.

Во всех группах, начиная с младшей, большое внимание уделяется развитию мелкой моторики. В младшей группе вне занятий используются элементы логоритмики (речь, ритм, движение), что развивает моторику детей и способствует расширению их словаря и развитию чувства ритма. В средней группе перед обедом и в вечернее время проводится пальчиковая гимнастика, использу-

ются мелкие игрушки, пальчиковый театр для развития мелкой моторики. В старшей и подготовительной группах, помимо игр для развития мелкой моторики, проводятся занятия по развитию графических навыков, зрительного и слухового восприятия, что является очень важным этапом в профилактике нарушений чтения и письма у детей.

Для профилактики нарушений звукопроизношения в младших группах введены комплексы артикуляционной гимнастики, которые проводятся в форме игры.

Большое значение для развития познавательной сферы ребенка (в том числе и развития речи) имеет психологический комфорт детей и создание развивающей среды. Для этого в групповых комнатах мы расширили пространство так, чтобы создать условия для безопасной двигательной активности детей и мобильной организации игровой деятельности. В интерьере группы мы отказались от игрового зонирования, предоставляя детям свободу выбора: где играть и чем играть. Вся мебель в группе расположена на уровне роста детей. Для развития общей моторики в младших группах имеются мягкие модули, которые используются детьми и в строительных играх.

Поскольку комплексный подход к развитию речи не может осуществляться без работы с семьей, в начале каждого учебного года проводятся родительские собрания, на которых учитель-логопед дает родителям консультацию по нарушениям речи и их профилактике.

В течение учебного года мы проводим консультации для родителей с целью предупреждения и профилактики проблем с развитием речи дошкольников. Остро стоит проблема общения с ребенком в семье. Как правило, дома родители не могут или не успевают общаться с ребенком. С помощью бесед и консультаций мы пытаемся объяснить родителям необходимость постоянного речевого и эмоционального общения с ребенком независимо от его возраста.

Также разъясняем, чем чревато отсутствие контакта ребенка с родителями, к каким тяжелым последствиям это может привести. Оказывается психологическая помощь проблемным семьям.

На протяжении последних трех лет родители активно интересуются системой «Школа 2100», в большинстве своем довольны результатами своих детей и положительно реагируют на предложение совместной работы по программе.

Таким образом, коллектив детского сада постарался активизировать связную речь дошкольников путем прямого (собраний, консультации, лекции, беседы) и косвенного воздействия на родителей, побуждая их к общению со своими детьми.

В течение трех лет коллектив МДОУ № 19 работает в тесном контакте с педагогами СОШ № 9, где также ведется обучение по системе «Школа 2100». Мы заключили договор о взаимном сотрудничестве с психологом, учителем английского языка и учителем начальных классов. В подготовительной к школе группе проводятся занятия по подготовке к школе. Занятия проводит учитель начальных классов, который также дает оценку готовности ребенка в плане развития речи, консультирует родителей и воспитателей по возникающим проблемам.

Нашу совместную деятельность мы анализируем на педагогических советах с участием педагогов детского сада, учителей и завучей школы. Очень результативно проходит обсуждение программного содержания дошкольного образования и начального звена школы. Разрабатывается стратегия дальнейшего взаимодействия для более качественной организации учебно-воспитательного процесса с учетом всех позитивных и негативных моментов. Завучи школы и старший воспитатель работают над совместимостью программ обучения, над проблемой психологического комфорта дошкольников, адаптации их к условиям школы. Сейчас остро стоит про-

блема обучения чтению, определения самой оптимальной методики и целесообразности обучения чтению детей шести лет. Характерно, что в системе «Школа 2100» вообще не стоит вопрос обучения чтению – упор делается на развитие фонематического слуха, понимание речи и развитие связной речи дошкольников, на воспитание функционально грамотной личности, что в дальнейшем, в начальном звене школы, предупреждает многие проблемы с чтением и письмом.

Благодаря такой организации работы за последние три года можно отметить улучшение звуковой культуры, фонематического слуха и связной речи наших воспитанников.

По отзывам учителей школ № 9, 16 и 23, в которых продолжают обучение наши выпускники, дети прекрасно подготовлены, легче других устанавливают контакт с учителем и сверстниками, свободно чувствуют себя в коллективе, умеют соблюдать санитарно-гигиенические правила и не боятся оставаться в школе без родных. Также чувствуется хорошая работа логопеда: дети умеют словесно комментировать выполнение задания, грамотно используют в устной речи предлоги и слова, обозначающие пространственные понятия.

Наши дети хорошо владеют связной речью, умеют четко выражать свои мысли. В начальной школе у них практически отсутствуют проблемы с обучением чтению и письму, что явно показывает эффективность применяемой нами Образовательной системы «Школа 2100», а также комплексного подхода к развитию речи дошкольников в нашем детском саду.

*Ирина Юрьевна Ларионова – старший воспитатель МДОУ № 19 «Василек» Управления образованием мэрии г. Якутска, Республика Саха (Якутия).*

## Модель интегрированного занятия для подготовительной к школе группы на тему «Движение в искусстве»

Н.Г. Вьюниченко

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение № 8 «Белочка» г. Усть-Илимска с 2000 года работает по Образовательной системе «Школа 2100». На данный момент в ДОУ накоплен некоторый опыт работы по разделам программы. Хотелось бы поделиться с читателями журнала **опытом работы музыкального руководителя по курсу «Синтез искусств»**.

Какова роль музыкального руководителя в детском саду? По словам Л. С. Выготского, музыкальный руководитель должен приобщать детей к эстетическому опыту человечества. Задача педагога по музыкальному воспитанию – помочь ребенку познать и сделать своим духовным достоянием мировое искусство: музыку, театр, живопись, литературу, хореографию. Для этого музыкальный руководитель в детском саду должен свободно ориентироваться в различных видах искусства.

Формирование вкуса, общей культуры происходит при правильной организации педагогом художественной деятельности детей. Одна из форм такой деятельности – интегрированное занятие, где определенная тема раскрывается через различные виды искусства: танец, вокальное искусство, музыку, живопись, словесное искусство.

**Цель занятия:** познакомить детей с понятием «движение» в различных видах искусства: живописи, музыке, поэзии.

### Задачи:

- учить детей двигаться в заданном характере и темпе;

- создать в пластике рисунок движений, адекватный музыке;
- познакомить детей с понятием «ритм» в произведениях различных видах искусства;
- учить детей различать ритм в стихотворении;
- учить определять настроение произведения живописи;
- учить соотносить настроение картины с музыкальным произведением.

### Материал и оборудование:

1. Фортепиано.
2. Магнитофон.
3. Аудиозапись песни «Дети и природа», пьесы Р. Шумана «Порыв» и К. Сен-Санса «Королевский марш льва».
4. Игрушка-клоун Васечкин.
5. Репродукции картин разных жанров живописи.
6. Рисунки с изображением утра и ночи.
7. Английская детская песенка «Храбрые портные» (в двух вариантах перевода – К. Чуковского и С. Маршак).
8. Рисунки, изображающие различные движения.

### Ход занятия.

Дети входят в музыкальный зал. Музыкальный руководитель здоровается с детьми, предлагает им встать «стайкой» и начать занятие **с двигательного-речевой разминки:**

1. «Тили-тень».
2. «Чудеса в решете».
3. «Кот Котович».

Цель разминки: учить детей соотносить ритм речи с движением.

Звучит музыка в записи. Дети исполняют эстрадный танец.

Цель двигательной разминки: учить соотносить ритм танцевальных движений с музыкой.

По окончании дети садятся на стульчики у фортепиано.

Музыкальный руководитель:

– Сейчас мы с вами двигались: сначала – в такт звучащей речи, затем – в такт музыке. Движение присутствует во всем, что нас окружает. Знаете ли вы, что движение можно найти в



любом виде искусства: в живописи, музыке, театре, поэзии?

На мольберте расположены картины различных жанров живописи. Музыкальный руководитель предлагает детям выбрать среди них натюрморты.

**Вопросы:**

– Что такое натюрморт? (*Изображение предметов неживой природы, которые нас окружают.*)

– Какому из этих натюрмортов наиболее соответствует музыкальное произведение Р. Шумана «Порыв»?

(Звучит фрагмент пьесы.)

Из предложенных натюрмортов дети выбирают картину «Февраль» А. Лактионова.

**Вопросы:**

– Каков колорит этой картины? (*Холодный.*)

– Есть ли в картине теплые тона? (*Да, красный цветок.*)

Музыкальный руководитель:

– Вы верно заметили, в картине преобладает белый цвет, холодный колорит. Но на переднем плане теплое пятно, яркий цветок, который расцвел в предчувствии весны. За окном идет густой февральский снег, с ним перекликается порывистая тревожная музыка первой темы пьесы Шумана. Кругом зима, но взгляните, как бесстрашно раскинуло свои листья цветущее растение. В нем как бы звучит вторая тема пьесы – светлая, жизнеутверждающая. Давайте попробуем движениями «исполнить» эту пьесу. Мальчики – тему зимы, девочки – весеннюю тему.

**Пластический этюд «Предчувствие весны».**

Цель: учить детей импровизировать в пластических этюдах, передавая движениями настроение, соответствующее музыкальному образу.

Музыкальный руководитель предлагает детям вспомнить знакомую песню, созвучную картине по настроению.

Дети называют песню А. Суханова «Зеленая карета».

Перед исполнением песни музыкальный руководитель проводит

**интонационно-речевую игру «Что тебе милей всего?»**

Музыкальный руководитель:

– Что тебе милей всего, сосна?

Дети:

– Высота!

– Что тебе милей всего, скала?

– Твердость!

– Море, что тебе милей всего?

– Широта земли, моя безбрежность...

– Что тебе, весна, всего милей?

– Нежность...

– Что тебе, зима, милей всего?

– Белизна на белоснежном поле!

– Птица, что тебе милей всего?

– Воля!

Цель игры: учить детей придавать своему голосу определенную интонацию, выражающую отношение к произносимым словам.

Дети исполняют песню А. Суханова «Зеленая карета».

Музыкальный руководитель сообщает детям, что к ним пришел клоун Васечкин и, как обычно, принес с собой новые задания и вопросы.

Васечкин:

– Я не могу поверить: неужели в стихах тоже есть движение?!

Музыкальный руководитель:

– Конечно, Васечкин. Более того, у каждого стихотворения свое движение, свой ритм.

Музыкальный руководитель читает детям два перевода детской английской песенки «Храбрые портные»:

**1) Наши-то портные**

Храбрые какие:

«Не боимся мы зверей,  
ни волков, ни медведей!»

А как вышли за калитку,

Да увидели улитку –

Испугались, разбежались.

Вот они какие –

храбрые портные!

*К. Чуковский*

**2) Однажды двадцать пять портных**

Вступили в бой с улиткой.

В руках у каждого из них

Была иголка с ниткой.

Но еле ноги унесли,  
Спасаясь от врага,  
когда увидели вдали  
Улиткины рога.

С. Маршак

**Вопросы:**

– Чем похожи эти стихотворения?  
(Содержанием.)

– Чем они отличаются? (Ритмом,  
ритмическим рисунком.)

Музыкальный руководитель предлагает детям выбрать рисунок, передающий движение ритма стихотворений К. Чуковского и С. Маршака:

||||||| (2)  
~~~~~ (1)

Музыкальный руководитель:

– Да, у каждого произведения любого вида искусства есть свой ритм. Теперь ты, Васечкин, выбирай, какому ритмическому рисунку соответствует наша песенка.

Дети поют песню «Капельки» В. Дубровина затем вместе с Васечкиным определяют движение этой песни, опираясь на предложенные рисунки:

1) |||||  
2) .....  
3) ~~~~~  
4) ^^^^  
5) ) )

**Двигательная разминка.**

Дети исполняют танец «Дети и природа».

Васечкин предлагает детям «озвучить» рисунки «Ночь», «Утро».

Музыкальный руководитель:

– В картинах, в рисунках художник останавливает мгновение, движение, выхваченное из жизни человека и природы, как бы произносит: «Замри!» И на рисунках мы видим остановившееся мгновение: замер спешащий по лесной тропинке ежик, точно нити повисли капли ночного дождика, не коснувшись земли. Давайте выберем музыкальный инструмент и скажем рисунку: «Отомри!»

Дети импровизируют на музыкальных инструментах.



Цель упражнения: учить детей подбирать звуки для сюжета картины.

Музыкальный руководитель:

– А теперь давайте движение музыки переведем на язык танца.

Звучит пьеса К. Сен-Сана «Королевский марш льва». Дети исполняют хореографическую импровизацию «Шествие львов».

Цель упражнения: учить детей находить соответствие хореографических движений звучащей музыке.

**Итог занятия.**

Педагог напоминает детям, что движение можно найти в любом виде искусства: в живописи, музыке, театре, литературе.

**Неля Георгиевна Вьюниченко** – музыкальный руководитель ДОУ № 8 «Белочка», г. Усть-Илимска Иркутской обл.

## Занятие в ДОУ по теме «Живопись и театр»

И.В. Мясникова,  
В.Н. Гузничек

С момента апробации курсов Образовательной системы «Школа 2100» в нашем саду – муниципальном дошкольном образовательном учреждении № 32 «Аленький цветочек» г. Мончегорска – мы являемся постоянными читателями журнала. Мы очень рады, что на его страницах обсуждаются не только «школьные» проблемы, но и опыт, идеи, проблемы дошкольного детства. Ведь, по словам Л.С. Выготского, «будем ли мы иметь в школе дело с прямым продолжением дошкольного обучения или его отрицанием, мы не можем игнорировать того обстоятельства, что школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда опирается на определенную стадию развития, проделанную ребенком до поступления в школу». А это значит, что и проблемы у нас общие.

И начальная школа, и детский сад призваны не только научить, но и помочь ребенку найти в себе талант, открыть ему путь к успеху, «воспитать» мысли и чувства. Именно поэтому на протяжении ряда лет одним из направлений работы нашего коллектива является художественно-эстетическое развитие ребенка-дошкольника. Огромным подспорьем в этой работе является пособие «Путешествие в прекрасное» О.А. Куревиной. Благодаря данному курсу нам удается приобщить детей к произведениям различных видов искусства, «выявить» способности детей к самовыражению через различные формы творческой деятельности».

Путешествуя с Карандашкиным по различным залам – залу Отдыха, залу Образов, Театральному залу и др., работая в учебных тетрадах, дети

испытывают потребность и желание выразить свои эмоции в рисунках.

Предлагаем Вашему вниманию **занятие по изобразительности по теме «Живопись и театр»** для детей старшего дошкольного возраста.

### Программное содержание занятия:

1. Знакомство детей с особенностями передачи театрального образа различными средствами – с помощью грима, костюма, пластики движений, музыки, декораций, света.

2. Обучение созданию в рисунке художественного образа – фигуры человека в движении с соблюдением пропорций тела. Изображение в рисунках масок мимики, характерной для определенного образа: радости, злости, грусти и др.

3. Закрепление навыков рисования восковыми мелками, аквакарандашами, гуашью, пастелью и технических навыков.

4. Развитие фантазии, умения воплощать свои замыслы в рисунке, подбирать материал в соответствии с замыслом.

**Воспитательная задача:** воспитание любви к театру, уважения к труду артиста и художника, развитие интереса к этому виду искусства.

**Материал:** грамзапись музыки к балету «Лебединое озеро» П.И. Чайковского, иллюстрации сцен балета, кукла – маска Бабы Яги и кукла – маска клоуна, картонные куклы – манекены и бумажные наряды к ним, перья, цветная бумага, клей, воск, мелки, пастель, гуашь, кисти тонкие и мягкие плоские, листы бумаги формата 30х40 с фоном и аппликацией театрального занавеса, маски – лица из бумаги: овальная, круглая, треугольная и полуовальная.

**Предварительная работа:** занятие из курса «Путешествие в прекрасное» по теме «Путешествие по театру»; знакомство с либретто, музыкой и видеоверсией балета П.И. Чайковского «Щелкунчик»; рисование балетных сцен на листах бумаги больших форматов; рисование танцевальных балетных движений. Знакомство с либ-

ретто и музыкой к балету П.И. Чайковского «Лебединое озеро»; рассматривание фотографий и иллюстраций сцен из балета. Лепка танцующих пар на балу.

#### **Ход занятия.**

Воспитатель:

– Ребята, сегодня я снова приглашаю вас в волшебный мир театра. Для начала задам вам очень простой вопрос: вы любите играть? (*Да, любим!*)

– Когда вы играете, то берете на себя чью-то роль, перевоплощаетесь. В кого? (*В доктора, в маму, в парикмахера и т.п.*)

– Скажите, а бывает ли такое со взрослыми людьми, когда они тоже перевоплощаются, т.е. играют роли? (*Это бывает с артистами в театре.*)

– Верно, это бывает, когда взрослые работают в театре актерами и, готовясь к спектаклю, создают чей-нибудь образ, играют роль. Давайте вместе подумаем, что же помогает артисту перевоплотиться, создать яркий, выразительный образ.

Представьте, что вы играете роль шута. Широко улыбнитесь, губы растяните, глаза прищурьте. А теперь вы Злой Гений из балета «Лебединое озеро» или Баба Яга. Каким будет выражение ваших лиц?

#### **Игра «Маска, я тебя знаю».**

– Удерживать лицо в таком напряжении актер долго не может. И тогда ему помогает грим. Им актер рисует маску на своем лице: брови, нос, щеки, улыбку, подбирая нужный цвет. (Предложить детям с помощью мимики передать характерную роль героя.)

Грим – это маска, с помощью которой актер создает внешний образ своего героя.

Скажите, что еще помогает актеру войти в роль? (*Костюм.*) Костюм – это важная деталь. Сейчас мы откроем своеобразную костюмерную.

#### **Игра «Наряди куклу в костюм».**

Педагог раздает детям силуэты картонных кукол и элементы костюмов балерины, принца, Золушки и др.

– Итак, артист загримирован, одет в костюм и теперь выходит на

сцену. И здесь ему помогают в создании образа декорации, свет и музыка. Особенно важна музыка, когда в спектакле поют – это опера, или танцуют – это балет.

Внимательно послушайте и догадайтесь, чей образ создает музыка П.И. Чайковского к балету «Лебединое озеро». (Слушаем «Танец маленьких лебедей» и «Адажио».)

Теперь я предлагаю вам передать образ в рисунке и стать либо художниками-примерами, либо художниками-постановщиками.

Возьмите листы с изображением сцены или выберите маску и приступайте к работе.

Подумайте, какая палитра поможет вам раскрыть характер героя маски: доброго или печального клоуна, шута, Злого Гения. Рисовать можно любыми средствами: пастелью, гуашью, восковыми мелками.

Те, кто пожелали стать художниками-постановщиками, должны помнить о композиции: декорации находятся на заднем плане, а исполнители – ближе. Помните, что артист балета движется и в танце рассказывает о своем герое, о событии.

Дети рисуют, звучит музыка к балету «Лебединое озеро».

В конце занятия все детские работы выставляются.

– Дети, вы интересные художники, вы постарались передать разноликий мир театра: изобразили различную мимику масок, артистов балета в движении, костюмах. Расскажите, какие сцены из балета, спектакля вы выбрали. Работы ваши выполнены с душой и с любовью, они как будто оживают у нас на глазах. Спасибо вам.

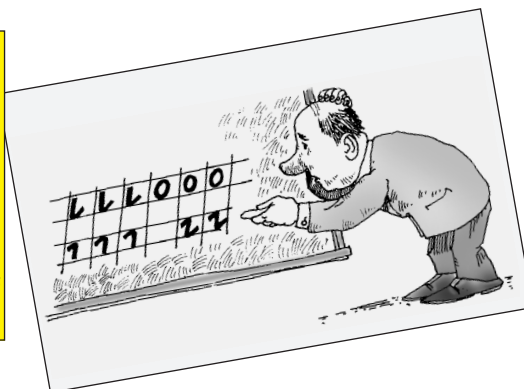
**И.В. Мясникова** – ст. воспитатель,

**В.Н. Гузничек** – воспитатель МДОУ № 32

«Аленький цветочек», г. Мончегорск Мурманской обл.

**Д.Б. Эльконин  
и психологические закономерности  
развития и обучения ребенка\***

С.В. Маланов



Даниил Борисович Эльконин известен в отечественной психологии как автор одной из самых авторитетных теорий, направленных на объяснение закономерностей развития психики ребенка в онтогенезе. В своих исследованиях он опирался на позиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского и деятельностный подход к анализу и объяснению психических явлений А.Н. Леонтьева.

Д.Б. Эльконин является автором исследований, в которых устанавливаются закономерности возрастного развития детей от рождения до совершеннолетия; он проанализировал особенности игровой деятельности и выявил множество фундаментальных законов развития детей дошкольного возраста; ему принадлежат оригинальные идеи, связанные с организацией учебной деятельности детей младшего школьного возраста, которые послужили основой для построения В.В. Давыдовым теории развивающего обучения; он – основоположник современных методов обучения детей чтению.

Теории Д.Б. Эльконина, а также некоторые его позиции по отношению к обучению детей в начальной школе и овладению умением читать кратко изложены в форме ответов на ряд вопросов, которые призваны помочь педагогам, психологам, родителям разобраться во многих проблемах, возникающих между взрослыми и детьми в образовательных взаимодействиях.

**Теория онтогенетического развития  
человеческой психики**

**1. Что лежит в основе формирования и развития человеческой психики?**

В основе развития человеческих форм психики лежит присвоение человеческой культуры путем овладения различными видами человеческих действий и деятельностей.

- Все виды человеческих действий и деятельностей по своему происхождению имеют общественный характер и меняются по мере развития человеческого общества.

- Чтобы приобрести человеческие формы психики, любому младенцу необходимо овладеть существующими в человеческой культуре способами организации и реализации человеческих действий и деятельностей (см. также А.Н. Леонтьев, 1965; 1983).

Каждое новое поколение людей застает готовые формы человеческих действий и деятельностей, которыми требуется овладеть. Овладение способами выполнения разнообразных действий и включение их в различные типы деятельности обеспечивает условия для их творческого совершенствования и преобразования. А это, в свою очередь, ставит новые, более сложные задачи развития перед следующим поколением людей.

В настоящее время способы выполнения действий и организации дея-

\* Вторая статья из цикла «Теоретические основы отечественной психологии». Первую статью см. в № 9 журнала за 2004 год, с. 34–41.



тельностью начинают изменяться во все более короткие сроки — иногда в более короткие, чем жизнь одного поколения людей. Поэтому современный человек должен владеть навыками организации самостоятельной учебной деятельности — самостоятельно расширять диапазон собственных знаний, умений, навыков и способностей на протяжении всей жизни.

## **2. Каково основное значение детства в формировании и развитии психики человека?**

Ребенок рождается без каких-либо естественных средств и способов удовлетворения индивидуальных потребностей. Детство является необходимым этапом развития человека, в течение которого ребенок овладевает средствами и способами выполнения разнообразных человеческих действий, что обеспечивает в последующем возможность включиться в реализацию различных видов человеческих деятельностей.

- По мере исторического развития человеческого общества, человеческой культуры и человеческих видов деятельностей изменяются и преобразуются требования к психическому развитию ребенка. Поэтому закономерности возрастной периодизации психического развития человека, в отличие от закономерностей биологического созревания организма, имеют конкретно-исторический характер.

Постоянное совершенствование различных видов деятельностей, обеспечивающих развитие, сохранение и поддержание человеческой культуры, обуславливает особенности периодизации психического развития детей в рамках данного этапа общественно-исторического развития человеческого сообщества.

Усложняющиеся виды человеческих деятельностей ребенок не способен ни организовать, ни реализовать. Поэтому необходимым становится и постоянное увеличение периодов в индивидуальном развитии психики человека, в течение которых ребенок овладевает умениями ориентироваться в спо-

собах и средствах организации, реализации различных типов действий и деятельностей, а также в их общественно-мотивационном значении.

## **3. В чем заключаются основные отличительные особенности и закономерности формирования и развития человеческой психики?**

Овладение новыми видами человеческих действий предполагает усвоение ориентировки в социальных, общественно-мотивационных и операционно-технических особенностях их организации, что обеспечивает формирование и развитие у субъекта индивидуальных личностно-смысловых и интеллектуальных составляющих психики. При этом психическое развитие человека имеет ряд особенностей:

- Биологическое созревание мозга является только необходимым условием для формирования и развития психики. Причиной формирования и развития психических функций выступают взаимодействия субъекта с внешним предметным миром.

- Формирование и развитие человеческой психики детерминировано присвоением (усвоением) общественно-исторического опыта в совместной деятельности и общении с людьми. Социальная среда (культура) и взрослые, являясь носителями различных видов человеческих действий и деятельностей, выступают главными источниками развития.

- «Движущими силами» развития выступают противоречия в процессе усвоения общественно-мотивационных и предметно-операционных компонентов деятельностей, которыми овладевает ребенок.

Самым существенным фактором (основной причиной) формирования и развития человеческой психики является присвоение готовых, существующих в человеческой культуре, способов ориентировки, организации и выполнения различных типов человеческих действий и деятельностей. А это значит, что в основе развития человеческих форм психики лежат стихийно или специально организо-

ванные процессы обучения и воспитания, протекающие между ребенком и взрослыми.

#### **4. Каковы особенности человеческих действий, способами организации и выполнения которых необходимо овладеть ребенку?**

В основе организации человеческих действий и деятельности заложено два типа ориентировочных составляющих:

а) ориентировка в социальных, общественно-мотивационных особенностях деятельности и действий, овладение которыми преимущественно обеспечивает развитие мотивационно-смысловой (личностной) сферы ребенка;

б) ориентировка в предметных операционально-технических особенностях действий, овладение которыми преимущественно обеспечивает развитие познавательно-интеллектуальной сферы психики ребенка.

- Познавательно-интеллектуальная ориентировка в свойствах предметов у человека включена в ориентацию на образец, который задается другими людьми, – включена в ориентировку на действия другого человека и на последствия действия для других людей.

- Человеческие действия, которыми овладевает ребенок, определяются не только (и не столько) конкретной целью или предметными условиями, а значением и смыслом действия и его последствий в человеческих взаимоотношениях.

- Человеческое действие становится общественно опосредствованным благодаря возникновению особой формы психической ориентировки на смысл и значение действия в разнообразных отношениях с другими людьми.

Трансляция общественно-исторического опыта предполагает процессы стихийного или организованного обучения и воспитания, основу которых составляет овладение ребенком способами ориентировки, планирования, исполнения и контроля совместно выполняемых со взрослыми действий.

При этом самостоятельное выполнение действия предполагает

овладение способами его организации и выполнения в разных предметных условиях – с одной стороны, и овладение ориентировкой в том, для решения каких общественных задач оно может быть использовано, к каким последствиям для интересов других людей и общества в целом может приводить – с другой стороны.

#### **5. В каких типах отношений развиваются мотивационно-смысловые и интеллектуальные формы человеческой психики?**

С момента рождения младенца усвоение человеческой культуры протекает во взаимодействиях с другими людьми (взрослыми). Развитие происходит в системе двух типов отношений с предметным миром и людьми:

- Овладение способами организации взаимоотношений с другими людьми, овладение способами ориентировки в системе социальных отношений, которые опосредованы предметами и знаково-символическими средствами (ребенок – предмет – взрослый). Формируются и развиваются преимущественно мотивационно-смысловые, личностные составляющие психики человека.

- Овладение способами организации и реализации действий с предметами и знаково-символическими средствами, образцы которых задаются (опосредованы) другими людьми (ребенок – взрослый – предмет). Формируется и развивается преимущественно операционально-технические и интеллектуальные составляющие психики человека.

#### **6. Что лежит в основе периодизации психического развития человека?**

Психическое развитие ребенка осуществляется в процессе закономерной смены разных типов мотивационных отношений с миром, реализуемых в разных типах ведущей деятельности, в которые обязательно включается ребенок и которые определяют возрастную периодизацию психического развития.

- Ведущий тип деятельности задается социальной ситуацией развития – теми формами отношений с предмет-

ным миром, взрослыми и социальной средой, которые становятся наиболее мотивационно значимы для ребенка и в которые необходимо включается ребенок, овладевая человеческой культурой и человеческими действиями.

- Внутри ведущего типа деятельности вызревают, дифференцируются другие, все более сложные виды действий и деятельностей.

- На каждом возрастном этапе развития внутри ведущего типа деятельности формируются и переструктурируются психические функции человека.

- Ведущий тип деятельности обеспечивает формирование характерных для каждого возраста психических новообразований как в личностной, так и в познавательной сферах.

При этом под ведущим типом деятельности понимается не конкретные мотивационно-значимые для каждого ребенка действия и направления индивидуальной активности. Теоретическое (объяснительное) понятие «ведущий тип деятельности» фиксирует основные особенности, которые характеризуют мотивы и способы их реализации любым ребенком данного возраста в отношениях с другими людьми, предметным миром и человеческой культурой.

#### **7. Какова периодизация психического развития ребенка в современных общественно-исторических условиях?**

В психическом развитии человека наблюдается закономерное чередование периодов двух типов, на протяжении которых происходит:

- освоение преимущественно социальных задач, мотивов, норм и правил отношений между людьми – развитие эмоционально-мотивационной личностно-смысловой сферы;

- овладение преимущественно способами и средствами выполнения действий, овладение способами использования предметно-орудийных и знаково-символических средств – развитие операционально-технических и интеллектуально-познавательных способностей.

Такие взаимосвязанные периоды составляют «эпохи» в психическом развитии человека, на протяжении каждой из которых ребенок сначала усваивает новые мотивы, устанавливает новые мотивационные отношения к другим людям и предметному миру, а затем овладевает умениями самостоятельно организовывать и выполнять человеческие действия, необходимые для самостоятельного удовлетворения новых мотивов.

- Первая эпоха: формирование и переход от деятельности непосредственно-эмоционального общения (младенческий возраст) к предметно-манипулятивной деятельности (возраст раннего детства).

- Переход ко второй эпохе в психическом развитии часто характеризуется возрастным кризисом трех лет.

- Вторая эпоха: формирование и переход от игровой деятельности – предметное моделирование, ролевая игра, игра по правилам (дошкольный возраст) – к учебной деятельности (младший школьный возраст).

- Переход к третьей эпохе в психическом развитии часто характеризуется возрастным кризисом подросткового возраста.

- Третья эпоха: формирование и переход от интимно-личностного общения (подростковый возраст) к учебно-профессиональной деятельности (юношеский возраст).

#### **8. Какие закономерности лежат в основе смены периодов в психическом развитии человека?**

Смена эпох и периодов в развитии происходит в связи с увеличивающимися расхождениями между приобретаемыми мотивами и мотивационными отношениями и приобретаемыми операционально-техническими и интеллектуальными возможностями ребенка.

- Формирование новых мотивов требует овладения новыми видами человеческих действий и деятельностей.

- Овладение новыми видами человеческих действий и деятельностей обеспечивает условия для формирования новых мотивов.

Когда такие расхождения приобретают наибольшую величину, наблюдаются возрастные кризисы психического развития, в течение которых осуществляется переход ребенка к овладению новым типом ведущей деятельности.

- Наиболее остро протекают кризисы между отдельными «эпохами» в психическом развитии: кризис трех лет, кризис подросткового возраста.

#### **Теории развития игровой деятельности**

##### ***1. Какова связь между операционно-техническими и мотивационно-смысловыми аспектами человеческих действий?***

По мере исторического развития человеческих видов деятельности с возникновением общественного разделения труда и появлением товарного обмена мотивационно-смысловая сторона выполняемых действий отделяется от их операционально-технических компонентов, и общественное значение человеческих действий становится все менее доступным для овладения.

- Возникает необходимость не только операционально-технологической (интеллектуальной), но и специальной мотивационной подготовки детей к включению в различные виды общественной трудовой деятельности.

Разнообразные человеческие предметные действия, которыми должен овладеть ребенок, имеют двойственный характер:

- Действие имеет общественно-мотивационное значение, которое представляет собой обобщенную схему, соответствующую способу получения определенных общественно необходимых и общественно оцениваемых результатов.

- Действие имеет операционально-техническую сторону, соответствующую конкретным способам преобразования предмета, и предъявляет требования к развитию интеллекта и способностей у субъекта.

##### ***2. Каковы закономерности формирования умственных форм***

##### ***действий и деятельности у человека в онтогенезе?***

В процессе онтогенетического развития ребенок последовательно овладевает исходными формами предметно-практических действий и деятельности и, позднее, производными от них умственными формами действий и деятельности. При этом в каждой форме действий и деятельности могут быть выделены ориентировочные и исполнительные составляющие.

- Генетически умственные формы деятельности возникают на основе выделения из предметной практической деятельности ориентировочных компонентов, которые, фиксируясь в форме умственных действий и операций, приобретают относительную самостоятельность.

- В развитых формах умственной деятельности выделяются свои ориентировочные и исполнительно-результативные составляющие.

- Исполнительно-результативные составляющие умственной деятельности могут фиксироваться и экстериоризироваться в форме логических операций с понятиями.

##### ***3. Каковы основные факторы, детерминирующие формирование игровой деятельности в историческом развитии детства и в онтогенетическом развитии ребенка?***

У ребенка врожденно отсутствуют:

а) мотивы для включения в общественные виды трудовой деятельности;

б) возможности самостоятельно овладеть способами организации сложно опосредствованных человеческих действий и деятельности;

в) умственные формы действий и деятельности. Необходимость формирования и развития у ребенка таких сложных форм человеческой психики и организации деятельности выступает предпосылкой возникновения игровой деятельности.

- В раннем детстве ребенок овладевает способами выполнения простых практических действий с различными предметами, а также способами использования простых бытовых орудий



и их функциональными значениями. Этим обеспечивается отделение самостоятельных действий ребенка от совместных действий со взрослыми (предметно-манипулятивная деятельность и предметная игра).

- В дошкольном возрасте ребенок овладевает общественным значением (мотивационно-смысловой стороной действий в системе человеческих отношений) сложных видов человеческих действий и деятельности, занимая условные ролевые и социальные позиции и воспроизводя различные типы общественных отношений в игровых действиях (игровая деятельность и ролевая игра).

#### **4. Каковы основные особенности формирования и развития предметно-манипулятивных действий и предметной игры у ребенка в раннем детстве?**

В предметной игре ребенком усваиваются преимущественно обобщенные функции предметов и бытовых орудий, а также способы их общественного использования. Формирование и развитие предметной игры детей в раннем детстве представляет собой переход от овладения действиями, однозначно определяемыми внешними свойствами предмета, к многообразным способам использования предмета и, наконец, к действиям с предметом, связанным между собой логикой реальных развернутых во времени жизненных событий.

- Первоначально ребенок воспроизводит конкретные действия с конкретным предметом, которые задаются взрослым.
- Постепенно новые действия, усвоенные в совместной деятельности со взрослыми, начинают переноситься на новые предметы и в новые ситуации.
- Появляются действия с предметами-заместителями – обобщенная схема действия отделяется от предмета.
- Сначала с предметом-заместителем начинают выполняться определенные действия, и только вслед за этим предмет получает условное игровое название.

- Сюжетные предметные игры естественно появляются:

- а) как проигрывание знакомых бытовых действий;
- б) на основе вовлечения в такие действия ребенка взрослыми.

- Сначала сюжетные действия начинают самостоятельно выполняться с сюжетными игрушками и лишь позднее – с разнообразными предметами-заместителями.

- Первые сюжетные действия с игрушками не имеют логической или событийно-временной связанности. Постепенно логика игровых действий начинает моделировать логику реальных и возможных жизненных событий, развернутых во временной последовательности, – формируются условия для появления ролевой игры.

#### **5. Каковы структурно-психологические особенности ролевой игры у ребенка в дошкольном возрасте?**

Структурные особенности ролевой игры дают ребенку возможность отвлечься от операционально-технической стороны сложных человеческих действий, овладение которыми пока недоступно ребенку, и воспроизвести их мотивационно-смысловую сторону в системе человеческих отношений – как межличностных, так и общественных.

- Единицей ролевой игры является определенная игровая роль, в которой фиксируется позиция взрослого человека в системе социальных отношений. Игровая роль – это своеобразный знак, который в качестве значения фиксирует определенные действия и функции взрослого в системе социальных отношений.

- Игровая роль – это условно воспроизводимое действие с определенной условной социальной позиции, которое моделируется в реальной предметно-игровой ситуации. Результатом является воображаемая игровая ситуация.

- Предметное содержание ролевой игры – представляемые и моделируемые отношения между людьми, которые включают мотивационно-смысловую и операционально-техническую составляющие.



- Сюжет игры – область действительности и деятельности в ней взрослого, которая воспроизводится (моделируется) в игре.

- Моделируемое в игре человеческое действие имеет ряд особенностей:

- а) операционально-технические составляющие замещаются условно-игровыми операциями;

- б) реальные предметные условия замещаются условно-игровыми предметными условиями;

- в) условно-игровые действия ребенка подчиняются формирующейся умственной ориентировке в содержании человеческих действий и их социальном значении.

- Предмет игрового действия приобретает особое условное, представляемое значение (игровой смысл), которое заслоняет собой реальное значение игрового предмета, но не его непосредственно-чувственный образ.

Вместе с тем в игре у детей развивается и реализуется два плана межличностных отношений:

- а) реальные непосредственные межличностные отношения детей между собой;

- б) условные игровые отношения детей друг к другу в соответствии с игровыми ролями.

По мере развития игры реальные межличностные отношения все более начинают подчиняться условно-игровым воображаемым отношениям.

## **6. Каковы основные направления формирования и развития ролевой игры у ребенка в дошкольном возрасте?**

Развитие игры на протяжении дошкольного возраста имеет ряд направлений:

- от малочисленных объединений детей в совместных играх ко все более многочисленным;

- от неустойчивых объединений детей ко все более устойчивым;

- от низкой согласованности действий к согласованию взаимодействий в соответствии с принятыми игровыми ролями;

- от бессюжетных игр к сюжет-

ным; от ряда не связанных между собой эпизодов и действий к организации планомерно развертывающегося сюжета;

- от игр с бытовыми сюжетами к играм, моделирующим разнообразные виды человеческих деятельностей и общественных отношений (при этом в ролевых играх ребенок может воспроизводить и присваивать как «хорошую», так и «плохую» мораль);

- от организации игры с сюжетными игрушками к организации и развертыванию игры в соответствии с замыслом;

- от опоры на внешнее сходство игрушки с реальным предметом к полному отсутствию такого сходства и к условным символическим заместителям. При этом и игровые действия становятся все более сокращенными, превращаясь в символические;

- от открытой игровой роли и скрытого правила в воображаемой ситуации (сюжетно-ролевые игры) к открытому правилу и скрытой игровой роли (игры с правилами).

По характеру совместной с другими детьми организации игр, а также особенностям включения в разные по сложности игры можно косвенно судить об уровне личностного и интеллектуального развития дошкольника.

## **7. Какие психические функции формируются и развиваются у ребенка в игровой деятельности?**

В игровых взаимодействиях у детей формируются и развиваются различные психические функции:

- в совместных ролевых играх у детей формируются способности занимать разные ролевые, оценочные и интеллектуальные позиции по отношению к одним и тем же действиям и ситуациям, а также координировать и согласовывать свою точку зрения с возможными точками зрения других людей (преодолевается эгоцентризм на основе формирования механизмов децентрации);

- в совместных ролевых играх у дошкольников формируется самооценка и способность к сотрудничеству и

согласованию взаимодействий с другими людьми;

- подчинение правилам в игре обеспечивает развитие произвольной регуляции и организации собственного поведения;

- развивается способность к прогнозированию и эмоциональному предвосхищению социальных последствий своих действий – положительной или отрицательной оценки со стороны других детей и взрослых;

- условия игрового действия делают необходимым и порождают воображение (а не наоборот!);

- перенос значений в игре с одних предметов на другие, из одних ситуаций в другие, из плоскости предметно-практических взаимодействий в плоскость представлений и умственных действий обеспечивает развитие надситуативных форм мышления и внутреннего плана умственных действий.

#### **8. Каковы основные линии развития познавательных психических процессов у ребенка дошкольного возраста в игровой деятельности?**

- Овладение средствами и приемами осуществления различных форм ориентировки и организации различных действий (исполнительно-двигательные, перцептивные, мыслительные).

- Формирование и развитие отношений между внешними и внутренними (умственными) компонентами действий.

- Формирование и развитие рефлексии и самоконтроля при выполнении разных типов действий.

#### **Особенности учебной деятельности младшего школьника**

##### **1. Какие центральные задачи требуется решить взрослому и ребенку младшего школьного возраста в рамках учебной деятельности?**

Переход ребенка к самостоятельной учебной деятельности должен носить постепенный характер. При этом взрослые во взаимодействиях с младшим школьником должны

создать условия для решения ребенком важнейших задач:

- обеспечить условия для развития мотивированности к учебной деятельности, что является необходимым для последующего развития учебных и интеллектуальных способностей;

- подвести детей к предметному обучению, которое соответствует логике организации современных научных знаний;

- сформировать у детей способность самостоятельно организовывать и выполнять развернутую учебную деятельность.

#### **2. Каковы особенности перехода дошкольника к школьному обучению?**

Поступая в школу, ребенок переходит к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. В учебной деятельности присутствует внутреннее противоречие: являясь общественной по своему значению, по форме осуществления, учебная деятельность индивидуальна по содержанию.

- Ребенок во время пребывания в школе должен подчинять свое поведение и действия ряду одинаковых для всех общественных правил и норм.

- Ребенок переходит к овладению научными знаниями, которые:

- а) фиксированы в форме системы иерархически подчиненных понятий;

- б) подчинены научной логике получения, фиксирования и использования таких понятий.

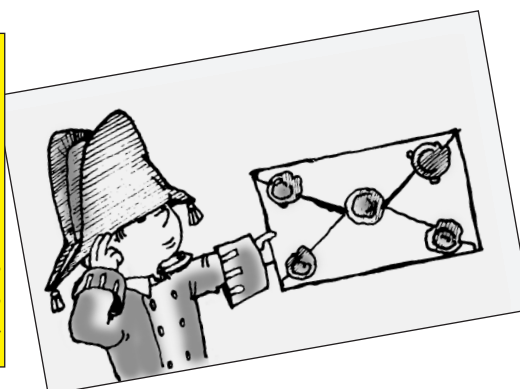
- Система непосредственных отношений с другими людьми в школе подчиняется задачам учебной деятельности и становится глубоко опосредованной учебными предметами, школьными нормами и социальными задачами.

(Продолжение следует)

**Сергей Владимирович Маланов** – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

# Организация учебного процесса по литературе в 9-м классе\*

Р.Н. Бунеев,  
Е.В. Бунеева,  
О.В. Чиндилова



## Примерное тематическое планирование уроков литературы. 9-й класс 34 учебные недели, 102 часа

| Разделы                                             | Темы уроков                                                                                                                                                                                                                                           | Часы | Домашнее задание                                                                                              |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Введение                                            | Роль художественной литературы в жизни человека. Художественность как общий признак искусства                                                                                                                                                         | 1    | Творческое задание                                                                                            |
| <b>Путешествие 1.</b> Путешествие к истокам.        | Особенности древнерусской литературы. Основные жанры. Жизнь древнерусских жанров в художественной литературе. Литературные памятники XI–XIII веков. Литературоведы о древнерусской летописи                                                           | 1    | Работа по развитию речи (стилизация)                                                                          |
| «Слово о полку Игореве»                             | История открытия. Историческая основа и проблематика. Композиция и основные сюжетные линии «Слова...». Образная система «Слова о полку Игореве». Переводы «Слова...». «Слово...» в оценке наших современников. Художественный пересказ с цитированием | 3    | Чтение стихотворного (прозаического) перевода «Слова...». Заучивание наизусть.<br><br>Художественный пересказ |
| <b>Путешествие 2.</b> Эпоха рассудка и Просвещения. | От Древней Руси до России Петра I. Основные этапы развития литературы в XVI–XVII веках (обзор)                                                                                                                                                        | 1    | Составление таблицы, выписки и пр.                                                                            |
| Классицизм как литературное направление             | На пути к классицизму. История возникновения классицизма. Классицизм в литературе. Произведения «низких» и «высоких» классицистических жанров                                                                                                         | 1    | Подготовка доклада                                                                                            |
| Михаил Васильевич Ломоносов                         | Гений Ломоносова. Ломоносов-поэт, филолог. Ломоносов-поэт в оценке читателей. «Ода на день восшествия на престол Императрицы Елисаветы Петровны 1747 года» и др. Поэтический язык XVIII века. Высказывание о Ломоносове в жанре «слова»               | 3    | Заучивание наизусть.<br>Лингвистический анализ текста.<br>Подготовка высказывания                             |
| Гаврила Романович Державин                          | Жизнь и творчество. Поэзия Ломоносова и Державина в оценке критиков. Конспектирование                                                                                                                                                                 | 2    | Составление конспекта                                                                                         |

\* Учебник «История твоей литературы» (Литературное путешествие по реке времени) для 9 кл. в 2-х ч., авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова.

|                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                      |                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Денис Иванович Фон-визин                                            | Судьба Фонвизина. Особенности чтения драматического произведения. Комедия «Недоросль». Смысл названия, проблематика. Система образов в комедии. Критики о героях комедии. Речевая характеристика героя драматического произведения                                                                                                                            | 4                                    | Чтение комедии. Составление речевой характеристики героя                                                                                                                    |
| Николай Михайлович Карамзин                                         | Карамзин: человек, писатель, историк. «Бедная Лиза» как произведение сентиментализма                                                                                                                                                                                                                                                                          | 2                                    | Подготовка устного сообщения                                                                                                                                                |
| <b>Путешествие 3.</b> Становление самосознания в русской литературе | Литература начала XIX века: многообразие индивидуальностей (обзор)                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 1                                    | Подготовка сообщения об одном из поэтов начала века                                                                                                                         |
| Романтизм начала XIX века                                           | Возникновение романтизма. Особенности романтизма. Романтический герой. Жанры романтической литературы. Стихотворные произведения Ф. Шиллера и Дж. Г. Байрона                                                                                                                                                                                                  | 1                                    | Подготовка развернутого ответа на вопрос                                                                                                                                    |
| Русские романтики                                                   | Василий Андреевич Жуковский и Константин Николаевич Батюшков. Лирика поэтов. Особенности чтения лирического текста                                                                                                                                                                                                                                            | 2                                    | Подготовка развернутого ответа на вопрос                                                                                                                                    |
| Александр Сергеевич Грибоедов                                       | Судьба Грибоедова. Особенности чтения комедии «Горе от ума». Система образов. Язык комедии. Сценическая жизнь комедии. «Горе от ума» в оценке критиков и писателей. Сочинение-рассуждение на литературную тему                                                                                                                                                | 5                                    | Чтение комедии. Заучивание наизусть. Подготовка развернутого ответа на вопрос. Подготовка к написанию сочинения-рассуждения                                                 |
| Александр Сергеевич Пушкин                                          | Личность и судьба Пушкина. Становление Пушкина-поэта. Свободолюбивая лирика. Любовная лирика. Стихотворения о назначении поэта и поэзии. Лирика Пушкина в оценке критиков. Интерпретация лирического стихотворения «Евгений Онегин» – «собрание пестрых глав». Реализм романа. Образ автора в романе. Вступление к сочинению-рассуждению на литературную тему | 2<br>2<br>2<br>2<br>1<br>1<br>5<br>1 | Заучивание наизусть. Интерпретация лирического стихотворения. Чтение романа в стихах. Составление конспекта фрагмента статьи Белинского. Сочинение-рассуждение (письменное) |
| Михаил Юрьевич Лермонтов                                            | Личность и судьба Лермонтова. Два взгляда на личность поэта. Основные мотивы лирики Лермонтова.<br><br>Роман «Герой нашего времени». Композиция. Жанровые особенности. Личность Печорина. Печорин в оценке Белинского.                                                                                                                                        | 1<br>4<br>5<br>1                     | Заучивание наизусть. Анализ лирического стихотворения. Чтение романа. Сочинение-рассуждение (письменное)                                                                    |

|                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                      |             |                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                           | Заключение к сочинению-рассуждению на литературную тему                                                                                                                                                                              | 1           |                                                                                          |
| Николай Васильевич Гоголь                                                 | Личность и судьба Гоголя. История создания поэмы «Мертвые души». Особенности жанра и композиции поэмы. Система образов в поэме. Русская критика о Чичикове                                                                           | 2<br>4<br>1 | Чтение поэмы.<br><br>Сочинение-путешествие (устное или письменное)                       |
| <b>Путешествие 4.</b> Художественные вершины литературы середины XIX века | Особенности литературного процесса середины XIX века. Творчество И.С. Тургенева. Обобщение ранее прочитанного. Творчество Л.Н. Толстого. Обобщение ранее прочитанного                                                                | 3           |                                                                                          |
| Федор Михайлович Достоевский                                              | Достоевский о себе в письмах и «Дневнике писателя». «Маленькие люди» Достоевского (повесть «Бедные люди»)                                                                                                                            | 4           | Чтение повести «Бедные люди». Сочинение в эпистолярном жанре                             |
| Александр Николаевич Островский                                           | Становление Островского-драматурга. Комедия «Свои люди – сочтемся!» и ее место в истории русского театра                                                                                                                             | 4           | Чтение комедии. Воссоздание текста по опоре                                              |
| Страницы поэзии середины – второй половины XIX века                       | Лирика Ф.И. Тютчева, А.А. Фета. Особенности поэзии Н.А. Некрасова. Лингвистический анализ поэтического текста                                                                                                                        | 5           | Заучивание наизусть. Лингвистический анализ стихотворения                                |
| <b>Путешествие 5.</b> Литература последних десятилетий XIX века           | Особенности литературного процесса последних десятилетий XIX века. Общее представление о творчестве В. Гаршина, Д. Мамина-Сибиряка, Г. Успенского и др.                                                                              | 1           |                                                                                          |
| Антон Павлович Чехов                                                      | Становление личности писателя. Рассказ «Человек в футляре». Герои Чехова и их жизненная позиция                                                                                                                                      | 3           | Выразительное чтение художественной прозы. Самостоятельное чтение текста «Путешествия 6» |
| <b>Путешествие 6.</b> Литература начала XX века                           | Особенности литературного процесса начала XX века. Общее представление о творчестве А. Куприна, И. Бунина, М. Горького                                                                                                               | 2           |                                                                                          |
| Поэтическое осмысление действительности в поэзии начала XX века           | Многообразие поэтических талантов в начале XX века. Поэтическое осмысление действительности в творчестве В. Маяковского, А. Блока, С. Есенина. Поэты о своем времени и о себе. Поэтический язык В. Маяковского, А. Блока, С. Есенина | 4           | Заучивание наизусть. Стилизация                                                          |
| Поэтическое осмысление действительности в лирике XX века                  | А. Ахматова и М. Цветаева. Две судьбы – два поэтических мира                                                                                                                                                                         | 2           | Заучивание наизусть                                                                      |
| Александр Трифонович Твардовский                                          | Твардовский о себе. Поэма «Василий Тёркин» (главы) и ее главный герой                                                                                                                                                                | 3           | Заучивание наизусть. Художественная автобиография                                        |



|                                               |                                                                                                                                            |   |                                                                 |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------|
| Поиск нового героя в литературе XX века       | Общее представление о герое в творчестве М. Шолохова, В. Шукшина, В. Тендрякова, В. Шаламова и др. (обобщение ранее прочитанного)          | 1 |                                                                 |
| Андрей Платонович Платонов                    | Судьба Платонова. Необычные герои Платонова (по рассказу «Юшка»). Особенности стиля писателя                                               | 3 | Устная аннотация рассказа                                       |
| Александр Исаевич Солженицын                  | Судьба Солженицына. Авторское жизнеописание. Рассказ «Матренин двор». Характеры героев Солженицына. Герои-праведники. Солженицын-публицист | 3 | Чтение рассказа. Краткое жизнеописание в публицистическом стиле |
| Из литературы второй половины – конца XX века | Общая характеристика литературного процесса второй половины – конца XX века                                                                | 1 | Письменная аннотация книги                                      |
| Повторение                                    | Подведение итогов                                                                                                                          | 1 | Творческие задания                                              |

### Комментарии для учителя к программе, учебнику, планированию.

1. Программа по литературе (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева) и реализующий ее в 9-м классе учебник «История твоей литературы» направлены на освоение новых образовательных стандартов, принятых в 2004 году. В соответствии с этими стандартами в 9-м классе завершается первый концентр изучения литературы. Непосредственно изучение литературы ограничивается историческими рамками первой половины XIX века. О литературе второй половины XIX века и века XX ученики получают только общее представление, идет знакомство с историко-литературным процессом этого периода. Отсюда – разные задачи, стоящие перед первой и второй частями учебника, что, безусловно, отразилось на глубине раскрытия той или иной темы, характере учебного материала и пр.

2. В соответствии со стандартами в основу программы и учебника для 9-го класса заложен не привычный для учеников и учителя (по учебникам 5–8-х классов) проблемно-тематический принцип, а принцип хронологический. Сложную задачу – дать целостное представление об историко-литературном процессе – авторы решали, используя прием путешествия (литературное путешествие по реке времени).

Обращаем внимание учителя на необходимость работы с форзацами, шмуцтитутлами учебника. Нам кажется, что подобный прием систематизации учебного материала отвечает возрастным интересам учащихся и обеспечивает необходимые связи с курсом отечественной истории.

3. Возрастные возможности учащихся учитывались нами и при работе с текстом художественного произведения. Сохраняя традиционное для наших учебников и тетрадей задание «Почитаем вместе», непосредственно для анализа текста мы, как правило, выбирали путь «вслед за автором». В то же время предполагается, что в старшей школе будут использоваться другие пути и виды анализа текста.

4. Стандарт разрешает учителю самостоятельно выбрать текст для чтения в том случае, если речь не идет об обязательном минимуме, определенном на федеральном уровне. Это значит, что при работе со второй частью учебника педагог имеет право самостоятельно выбрать для чтения повесть Ф.М. Достоевского, пьесу А.Н. Островского, рассказ А. Платонова, стихотворения А. Блока, В. Маяковского, С. Есенина, А. Ахматовой, М. Цветаевой.

5. Программа рассчитана на 3 учебных часа в неделю. Авторы понимают, насколько трудно реализовать задачу

концентра при явном дефиците времени. Именно этим объясняется тот факт, что знакомство с литературным процессом второй половины XIX века – XX века идет в учебнике не только на примере новых имен, произведений, но и за счет обобщения ранее прочитанного. Весь новый материал определен рамками обязательного минимума. Надеемся, администрации образовательных учреждений примут идею новых стандартов – усиление гуманитарной направленности современного российского образования – и найдут возможность для выделения дополнительных учебных часов на изучение литературы.

Следует обратить особое внимание на **двухуровневость заданий в нашем учебнике**: уровень «Б» направлен в первую очередь на обеспечение углубленного преподавания литературы или на организацию предпрофильной подготовки учащихся, что в любом случае предполагает выделение дополнительных учебных часов.

**6.** Учебник написан в соответствии со сквозным для всей Образовательной системы «Школа 2100» принципом минимакса, который означает, что выполнение лишь ряда заданий уровня «А» обеспечит ученику необходимый минимальный уровень литературного образования. Кроме того, двухуровневая система разнообразных заданий, наличие дополнительных материалов дают возможность каждому ученику определить свой максимум – по интересам, способностям, возможностям. Важно, что характер заданий, их система в целом уже знакомы учащимся, занимающимся по учебникам «Школы 2100» (в том числе по учебникам истории и др.).

В случае нарушения преимущественности в литературном образовании школьников задания учебника могут показаться и учителю, и учащимся «непонятными», сложными. Ни при каком условии недопустимо требовать от учащихся выполнения всех заданий в полном объеме!

**7.** Модульность построения учеб-

ника не означает, что любая тема изучается в жесткой последовательности: биография – работа с текстом – критика – развитие речи. Авторы надеются на творческий подход учителя и на максимально эффективное использование учебных материалов. Так, при знакомстве с лирикой А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова целесообразно одновременно привлечь внимание учащихся к блокам «Интерпретация лирического стихотворения», «Анализ лирического стихотворения». Подобный подход может быть оправдан и при работе с блоком критических материалов. Например, знакомство с судьбой А.П. Платонова вполне уместно соединить с чтением документов, писем, иллюстрирующих отношение к писателю критиков того времени. Примерное тематическое планирование «подсказывает» учителю возможности подобного объединения блоков.

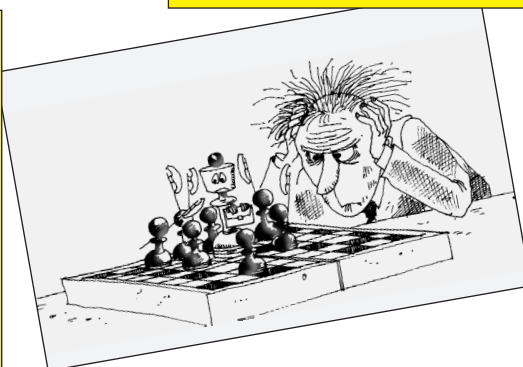
**8.** Обращаем внимание учителя на предложенные в планировании домашние задания. Это сделано лишь с целью ответа на возможные вопросы учителя о примерном количестве заучиваемых наизусть текстов, домашних сочинений, письменных и устных творческих работ. Кроме того, напоминаем учителю о необходимости предварительного домашнего чтения текстов художественных произведений и некоторых специальных авторских текстов (например, «Путешествия 6»).

**Рустам Николаевич Бунеев** – член-корр. АПСН, **Екатерина Валерьевна Бунеева** – канд. пед. наук, доцент – авторы учебников непрерывного курса «Чтение и литература» (1–9 кл.) в Образовательной системе «Школа 2100»;

**Ольга Васильевна Чиндилова** – канд. пед. наук, доцент, соавтор учебника 9 кл. «История твоей литературы», г. Москва.

**Проведение мониторинга качества обучения учащихся 1–2-х классов по окружающему миру на основе использования тетрадей для самостоятельных и проверочных работ\***

Л.В. Болотник



курса «Окружающий мир» — помочь ребенку выработать положительное эмоциональное отношение к действительности и научить его ориентироваться в потоке информации.

Информированность современного школьника сочетается с неспособностью отличить истину от суеверия, с бессистемностью знаний и неумением их применить. Поэтому важнейшей задачей образования в младших классах мы считаем формирование элементарной, но целостной научной картины мира. Осознание этой задачи позволяет нам не конкурировать с телевидением, а направить обучение в русло систематизации знаний и их применения.

Для достижения этой цели курс окружающего мира должен быть устроен иначе, чем это было ранее принято.

При отборе содержания главное внимание обращалось не столько на перечень необходимых понятий, сколько на систему знаний, описывающих окружающий мир. Системное введение понятий предполагает связь каждого нового формируемого понятия с изученными. Эта связь строится в начале урока, когда учитель с помощью вопросов учебника актуализирует знание нужных опорных понятий и подводит класс к объяснению нового. В результате тема каждого урока связывается не столько с предыдущей, сколько с несколькими узловыми темами всей предыдущей части курса.

Как и другие учебники Образовательной системы «Школа 2100», наш курс стремится охватить полную картину мира относительно равномерно. Более подробно изучаемые понятия образуют «ос-

### Предисловие

Многие учителя считают, что ученикам довольно трудно учиться по учебникам окружающего мира в Образовательной системе «Школа 2100». Однако мониторинг, проведенный сотрудниками МПГУ и публикуемый ниже, свидетельствует, что ученики показывают весьма высокие результаты при выполнении итоговых работ к учебнику 1-го класса «Я и мир вокруг» (средний результат 82–92 балла из 100) и проверочных работ к учебнику 2-го класса «Наша планета Земля» (средний результат 74–82 балла).

Проведенное социологическое исследование показало, что трудности возникают не столько у учеников, сколько у учителей. И причин тому несколько.

1. Для учителя начальных классов предмет «окружающий мир» раньше не требовал длительной подготовки, так как представлял собой комментированное чтение текстов о природе. Сами тексты были довольно просты и опирались на ограниченный непосредственный опыт учащихся.

Однако изменения, произошедшие в нашей жизни за последние 15–20 лет, серьезно отразились на мироощущении младшего школьника. Изменились бытовые условия, круг общения, система жизненных ценностей. Скачок в развитии информационных технологий обрушил на ребенка лавину фактов, мало доступных для осмысления. Поэтому главная цель

\* «Самостоятельные и итоговые работы к учебнику "Я и мир вокруг" для 1-го класса» и «Самостоятельные и проверочные работы к учебнику "Наша планета Земля" для 2-го класса» (авторы А.А. Вахрушев, О.В. Бурский).

тровки знания», а установленные взаимосвязи между ними — логические «мостики». Сами они объясняют небольшую часть окружающего мира, но формируемые вокруг них «зоны ближайшего развития» распространяются на весь мир и позволяют удовлетворить интересы ребенка на доступном уровне практически в любой области. Это стимулирует исследовательскую активность детей, заставляет их задавать новые и новые вопросы, уточнять и осмысливать свой опыт.

Чтобы учебник был интересным и увлекательным, он должен содержать новые знания об известном мире, изложенные на доступном уровне. Поскольку многие научные проблемы не могут быть поняты младшими школьниками, требуется их **популяризация**. Новизна предлагаемых учебников состоит в оригинальной популяризации большинства приводимых понятий и закономерностей.

При всех этих отличиях учитель должен не только знать, но и понимать устройство окружающего мира. Для этого необходима более длительная подготовка к уроку, что представляет объективные трудности. Ведь уровень эрудиции учителя начальной школы в вопросах естествознания и обществознания существенно ниже, чем в знании русского языка и математики.

2. Классический учебник по природоведению содержал тексты, которые ученики должны были знать. Расширение содержания, вызванное ростом опосредованного опыта ученика, потребовало изменения характера использования учебника. Он стал играть роль своего рода энциклопедии. Такие книги не читают целиком — ими пользуются для поиска ответов на вопросы, для проверки своих предположений.

Важно обратить внимание на то, что учебники окружающего мира **не рассчитаны на воспроизведение текстов учениками**. Школьники должны не столько запоминать новый материал, сколько усваивать способы его применения. Авторы позаботились о том, чтобы самые главные и необходимые понятия (**минимум**) использовались настолько часто, чтобы запоминались автоматически. Остальные сведения (**максимум**) служат фоном для демонстрации действия закономерностей, частными проявлениями понятий. Они могут быть усвоены заинтересованными учениками, но требовать их заучивания излишне. Вместо этого целесообразнее проверить, узнает ли ученик прояв-

ление той же закономерности при других обстоятельствах. Такой характер использования учебника непривычен. А если начать использовать наши учебники традиционным способом (весь текст надо знать, все задания

надо выполнить), обучение превратится в муку. Представьте себе ситуацию, когда учитель в основной школе заставляет учеников выучить к экзамену Большую советскую энциклопедию.

Явное различие по объему материалов, которые ученики **могут и должны** усвоить, известно как **принцип минимакса** и широко используется в наших и других учебниках Образовательной системы «Школа 2100». При этом знание минимума соответствует программе и принятому стандарту обучения, а максимум углубляет понимание и поддерживает интерес к предмету.

Чл.-корр. АПСН А.А. Вахрушев,  
автор учебников  
по курсу окружающего мира  
в Образовательной системе  
«Школа 2100»

Одним из самых эффективных методов повышения качества системы образования является улучшение организации обратной связи в учебном процессе. Только наличие достоверной объективной и развернутой информации об особенностях в уровне подготовки каждого учащегося в отдельности, а также знание тенденций и особенностей, присущих всей группе обучаемых, позволяет строить процесс обучения в строгом соответствии с поставленными целями и в установленные сроки.

Весьма эффективным способом улучшения организации обратной связи в учебном процессе служит разработка и использование тетрадей на печатной основе, содержащих набор самостоятельных и проверочных работ. Такого рода тетради, с одной стороны, помогают учителю в кратчайшие сроки получить достоверную и развернутую информацию о текущем уровне подготовки каждого ученика. С другой стороны, эти тетради, будучи подготовленными непосредственно авторами учебников, демонстрируют

учащимся и учителю, каким конкретным требованиям должны удовлетворять учащиеся, чтобы они могли считаться успешно усвоившими тот или иной раздел учебного материала. Особая ценность этих тетрадей в том, что требования к учащимся сформулированы в деятельностной форме, через указание конкретных заданий, которые учащиеся должны научиться выполнять. Это обеспечивает измеримость поставленных образовательных целей. Кроме того, тетради на печатной основе позволяют учащимся самостоятельно совершенствовать свои умения, доводя их до устойчивых навыков.

Вместе с тем тетради на печатной основе не решают всех проблем обратной связи в учебном процессе. Объем информации, получаемой учителем при проверке таких тетрадей, очень велик, а сама информация часто бывает излишне эмоционально значимой для него. Так, например, учитель иногда концентрирует свое внимание на одних ошибках учащихся и практически не замечает других.

Учитель сегодня настолько загружен, что оказать ему помощь, разгрузить его, дать ему возможность сконцентрироваться на принятии решений, а не на процессе сбора информации и ее обработки – это задача, решение которой может позволить существенно улучшить условия, в которых протекает процесс обучения учащихся. Современные методы обработки и получения информации представляют мощный инструмент, который необходимо поставить на службу учителю. Этот инструмент базируется на методах измерения, ориентированных на широкое использование математико-статистических методов анализа первичной информации. Эти методы неразрывно связаны с использованием компьютерной техники, без которой невозможна современная система хранения и обработки информации.

В настоящий момент разработана и апробирована технология конструирования измерительных средств,

опирающаяся на использование традиционных контрольных работ, в частности проверочных работ, представленных в тетрадях с печатной основой. Такого рода измерительные средства обладают целым рядом преимуществ.

1. Эти работы носят тематический характер (отражают представление их авторов о целях изучения темы или раздела).

2. Эти работы легко воспринимаются учащимися, так как по форме совпадают с обучающими заданиями.

3. Эти работы имеются в распоряжении всех учителей, работающих по данной технологии.

Наличие полноценных измерительных средств позволяет легко организовать мониторинг уровня подготовки учащихся на протяжении всего учебного года. Это позволяет учителю строить учебный процесс с учетом реального уровня подготовки учащихся.

Обобщение данных, полученных в ходе мониторинга, выявляет тенденции, характерные для всей группы, охваченной мониторингом на протяжении учебного года. Эти данные представляют интерес для всех, кто работает по тем же учебным пособиям, что и группа, охваченная мониторингом. Особое значение результаты мониторинга имеют для школ, которые начинают работать по новым для себя учебникам.

Ниже описаны результаты мониторинга уровня подготовки учащихся 1-х и 2-х классов по предмету «Окружающий мир». По результатам этой работы в комплекте с методическими рекомендациями для 1-го класса предлагается электронное приложение, в котором помещена программа обработки результатов проверочных (итоговых) работ для 1-го класса. В ближайшее время выйдет электронное приложение и для 2-го класса.

В 2002/2003 учебном году «Школа 2100» совместно с лабораторией экономики образования МГПУ проводила исследования по программе «Мониторинг качества обучения учащихся 1-х и 2-х классов по предмету



"окружающий мир"». Эта программа предназначена для учащихся, работающих по учебнику для 1-го класса «Я и мир вокруг» и учебнику для 2-го класса «Наша планета Земля» (авторы А.А. Вахрушев, О.В. Бурский, Н.В. Иванова, А.С. Раутиан). Всего программой мониторинга в 1-м классе предусмотрено проведение трех этапов, а во втором – четырех. Каждый из этапов является стандартным контрольным мероприятием, проводимым в соответствии с учебным планом.

**Цель данной программы** – отслеживать изменения в уровне подготовки учащихся на протяжении всего времени их обучения в 1-м и 2-м классах и получить данные о возрастных нормах, связанные с уровнем подготовки этих учащихся по основным темам курса. Всего мониторингом было охвачено: в 1-м классе – 536 школьников (22 класса), а во 2-м – 543 школьника (23 класса), обучавшихся в различных школах г. Москвы и Московской области.

Задания, входящие в контрольные работы, носят критериально-ориентированный характер, т.е. знания и умения, которыми нужно овладеть для успешного выполнения этих заданий, можно рассматривать, по мнению авторов учебника, как образовательные цели, стоящие перед учениками. Измерительные средства, которые были разработаны на основе этих стандартных контрольных работ, также носят критериально-ориентированный характер. Это позволяет использовать их для определения **степени достижения** учащимися поставленных целей обучения.

Для всех контрольных работ были разработаны специальные матрицы сбора первичной информации. Это позволяет формализовать информацию о результатах деятельности учащихся по выполнению заданий, входящих в контрольную работу. Матрица построена так, что содержит информацию о ходе выполнения каждого задания контрольной работы отдельно для каждого учащегося. Она представляет собой набор вопросов о

х о д е выполнения учащимся контрольной работы. Эти матрицы заполнялись учителями сразу после проведения очередной контрольной работы и передавались в центр статистической обработки при МГПУ.

#### **Алгоритм перевода первичной информации в числовые данные и нормы оценивания**

Первичная информация о результатах выполнения всех контрольных работ представлялась в единой **100-балльной шкале**.

Для оценки уровня подготовки учащихся использовались **критерии оценивания, единые для всех этапов мониторинга**. Шкала оценок:

Результаты ниже 40 баллов соответствовали оценке «плохо»;

от 40 до 69 баллов – «удовлетворительно»;

от 70 до 89 баллов – «хорошо»;

от 90 баллов и выше – «отлично».

Данные критерии приняты по рекомендации авторов учебника и в основном соответствуют традиционным требованиям, предъявляемым к уровню подготовки учащихся этой возрастной группы.

Статистическая обработка и анализ первичных данных проводились сотрудниками МГПУ совместно с авторами учебников.

Используемый в данной программе подход позволяет проводить измерения результатов деятельности как каждого учащегося в отдельности, так и любых групп учащихся (например, классов).

Данные, описывающие результаты конкретного учащегося, выявляют его индивидуальные особенности, характеризующие уровень усвоения проверяемой на данном этапе мониторинга темы. Это дает преподавателю возможность строить коррекционные программы с учетом подготовки конкретного ученика. Все преподаватели, участвовавшие в программе мониторинга, могли получить информацию на каждого

учащегося своего класса в самые сжатые сроки. При использовании электронного приложения такими возможностями обладает каждый учитель.

Данные об уровне подготовки различных групп учащихся позволяют объективно выделить наиболее трудные для большинства учащихся элементы учебного материала в рамках рассматриваемой темы. Это дает возможность спланировать коррекционную работу, которую целесообразно проводить со всеми учащимися данной возрастной группы.

Получаемая в ходе мониторинга информация позволяет преподавателям увидеть место своих учащихся в возрастной группе, осознать специфику уровня подготовки учащихся своего класса по сравнению с возрастной группой, а значит – оценить эффективность своих методических находок и решений, определить степень их соответствия особенностям данного класса.

**Общий анализ результатов, полученных при проведении мониторинга качества обучения учащихся 1-х классов по предмету «окружающий мир»**

На диаграмме 1 для учащихся 1-х классов представлены средние баллы по выполнению контрольных работ к учебнику «Я и мир вокруг». Из этой диаграммы видно, что усвоение учебного материала проходит в данной возрастной группе в течение учебного года на очень высоком уровне. Все темы были усвоены учащимися хорошо.

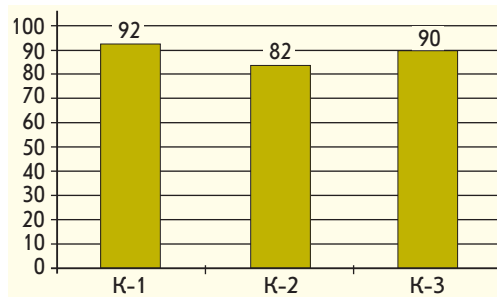


Диаграмма 1

**Средний балл за выполнение контрольных работ по предмету «окружающий мир» учащихся 1-х классов**

Сравнение уровня подготовки учащихся по различным темам только на основании среднего балла не позволяет выявить качественный состав группы, которую образуют эти учащиеся при изучении сравниваемых тем. Проведем сравнение результатов учащихся с точки зрения качественного состава (диаграмма 2). Для этого воспользуемся тем, что в рамках рассматриваемых контрольных работ (К-1, К-2, К-3) использовались одни и те же критерии оценки.

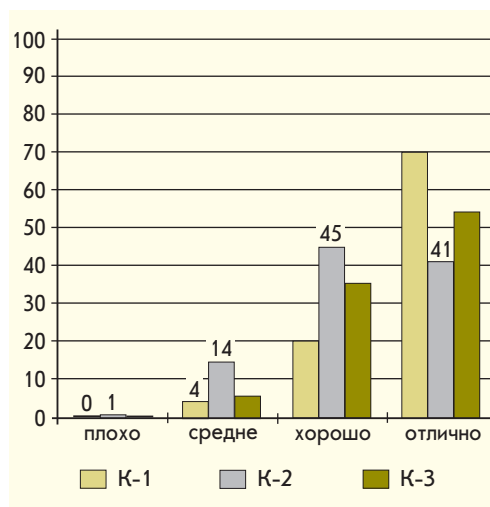


Диаграмма 2

**Распределение учащихся по оценкам при выполнении контрольных работ (К-1, К-2, К-3)**

Эта диаграмма показывает, что качественный состав сравниваемых групп весьма схож. Основную массу в каждой из них составляют дети, усвоившие рассматриваемую тему отлично и хорошо, имеется очень небольшая группа, усвоившая тему удовлетворительно, и практически отсутствуют дети, которые по каким-то причинам не справились с контрольной работой.

Теперь перейдем к более подробному описанию особенностей в уровне подготовки учащихся, выявленных на каждом этапе мониторинга.

**Анализ результатов, полученных при проведении различных этапов программы мониторинга в 1-м классе**

Самый лучший результат достигнут при выполнении **первой контрольной работы** (К-1), помещенной на с. 7–8 тетради «Самостоятельные и итоговые работы к учебнику "Я и мир вокруг"». Эта работа позволяет указать, в каком объеме учащиеся усвоили самые первые представления об окружающем мире – о временах года, органах чувств человека, об элементарных нормах поведения в обществе.

Результаты, продемонстрированные учащимися, говорят о том, что в целом они весьма успешно справляются с первыми шагами в изучении курса «Окружающий мир». В данной контрольной работе отсутствуют задания, которые были бы непосильны учащимся данной возрастной группы (нет ни одного задания, решаемость, которого была бы ниже 70%).

В среднем по контрольной работе К-1 первоклассники набрали 92 балла из 100 возможных. Средний балл по классам варьируется в интервале от 82 до 99. Это говорит о том, что предлагаемый учащимся на контроле материал вполне доступен для всех классов.

При этом учащиеся, чьи результаты были бы оценены как неудовлетворительные, вообще отсутствовали, а количество учащихся, показавших хорошие и отличные результаты, составило 96%.

**В группе заданий, посвященных временам года**, проверялось наличие у детей самых элементарных представлений, связанных с сезонными изменениями природы. В среднем учащиеся в этой группе набрали 93 балла, что полностью совпадает со средним по тесту. Это говорит о том, что проверяемые представления у большинства первоклассников хорошо сформированы. «Решаемость» заданий (процент учащихся, выполнивших соответствующее задание) варьируется в интервале от 91 до 96%. Это очень высокий результат. Можно отметить, что учащимся было сложнее показать при помощи раскрашивания, как

отличаются деревья зимой от деревьев осенью, чем показать, как отличается лист летом от листа осенью.

Затруднения обычно связаны с невнимательностью при рассматривании рисунка. Учителю следует обратить внимание на признаки, по которым мы отличаем времена года (земля или снег, вода или лед, наличие и цвет листьев, игры, одежда и т.п.). В случае повторения ошибки можно потренироваться, выполняя задания самостоятельной работы № 3. Если ошибку совершает весь класс, то эти вопросы следует включать в вопросы актуализации в темах по изучению следующих сезонов года.

**Во второй группе заданий** проверялось, насколько хорошо учащиеся представляют себе **органы чувств человека**. Необходимо было изобразить на рисунках соответствующие части человеческого тела (глаза, нос, уши, язык). Дети очень хорошо справились с такого рода заданиями: они в среднем набрали 93 балла. При этом небольшое затруднение у них вызвал как орган чувств только язык. Так, например, язык на рисунке изобразили 80% детей, тогда как остальные 20% – только рот. (Возможно, эти дети просто оказались не в состоянии нарисовать язык и понадеялись на то, что все знают о том, что во рту он есть.) Верно изобразили на рисунках все органы чувств почти 77% первоклассников.

Чаще всего ошибки возникают при рассмотрении первого лица в задании, на котором изображен человек безо рта. С более простым перечислением органов чувств дети обычно справляются. В случае повторения ошибки учитель может включить перечисление всех органов чувств в ежедневную интеллектуальную минутку, физкультминутку и т.п. Потренироваться можно, выполняя задания самостоятельной работы № 1 или аналогичные им.

**Третья группа заданий** была посвящена элементарным представлениям **о нормах поведения в обществе**. Первоклассники справились с этими зада-

ниями весьма успешно: они набрали 91 балл, что практически совпадает со средним по тесту. Решаемость заданий в этой группе варьируется от 70 до 96%. При этом самой сложной ситуацией для учащихся (для трети детей) оказалась та, в которой надо было обратить внимание на неоднозначность события, на то, что его трудно оценить только как положительное или отрицательное. При этом в 1-м варианте затруднения были на нижнем слева рисунке, а во 2-м – на верхнем и нижнем слева рисунках. Во всех перечисленных случаях любой из вариантов ответов будет правильным, так как очевидных нарушений поведения ребятами на этих рисунках нет. Так что нельзя упрекать учеников за ошибки при выполнении этих заданий. Но особенной похвалы будут заслуживать те ученики, которые найдут на этих рисунках небольшие нарушения правил поведения: дети, безучастные к делам других людей, поступают не очень хорошо. Это столь важно для правильного воспитания, что обсуждать эти ситуации можно на уроках по любой теме. Для тренировки можно использовать задания самостоятельной работы № 2.

Чуть более низкий результат был получен **по итогам второй контрольной работы** (К-2), помещенной на с. 17–20. Здесь речь идет о представлениях учащихся о временах года, о том, как выглядит город, село, о наиболее распространенных профессиях, об элементарных представлениях о нормах поведения в обществе, о том, какие бывают природные богатства.

Результаты говорят о том, что в целом учащиеся хорошо усваивают материал курса. Так, например, в данной контрольной работе вообще отсутствуют задания, которые были бы непосильны учащимся данной возрастной группы.

В среднем по второй контрольной работе (К-2) первоклассники набрали 82 балла. Средний балл по классам варьируется в интервале от 64 до 97. Это говорит о том, что предла-

гаемый учащимся на контроле материал вполне им доступен, а результаты практически всех классов можно считать хорошими.

При этом общее количество учащихся, чьи результаты оценены как неудовлетворительные, не превысило 2%, а количество учащихся, чьи результаты оценены как хорошие и отличные, было равно 78%.

**В группе заданий, посвященных временам года**, проверялось наличие у детей самых элементарных представлений, связанных с сезонными изменениями природы. В среднем учащиеся в этой группе набирали 86 баллов, что несколько выше среднего по тесту в целом. Это говорит о том, что проверяемые представления у большинства первоклассников достаточно хорошо сформированы. «Решаемость» заданий варьируется в интервале от 78 до 90%. Это довольно высокий результат. Отметим, что верно выполнили все задания, относящиеся к этой группе, 67% учащихся, писавших 1-й вариант, и 78% учащихся, выполнявших 2-й вариант. Это говорит о том, задания 1-го варианта оказались для детей чуть более трудными.

Трудности при выполнении заданий по временам года (№ 6 в обоих вариантах) обычно связаны с невнимательностью при рассматривании рисунка. Учителю следует обратить внимание на признаки, по которым мы отличаем времена года. В случае повторения ошибки можно потренироваться, выполняя задания самостоятельной работы № 6. Если ошибку совершает весь класс, то эти вопросы следует использовать на этапе актуализации в темах по изучению следующих сезонов года. В 1-м варианте итоговой работы при разборе ошибок следует обратить внимание детей на плоды рябины, которые появляются летом и остаются на деревьях осенью, когда листьев уже нет. Именно в это время они служат кормом птицам.

**Во второй группе заданий** проверялось, насколько хорошо учащиеся

представляют, как выглядит **город** и как — **село**, проверялись элементарные представления о **правилах уличного движения**, о признаках тех или иных **профессий**. В среднем учащиеся в этой группе набирают 95 баллов, что существенно выше среднего по тесту в целом.

Самым простым для первоклассников оказалось задание, в котором они должны были по внешним признакам узнать город и село. Это задание верно выполнили 97% детей. С заданием, в котором учащиеся должны были узнать на картинке, где находится переход через улицу, справились 94% детей. Гораздо сложнее было разобраться с правилами перехода улицы по светофору: с этим успешно справились только 77% учащихся. Зато очень простым оказалось задание, в котором по внешним признакам нужно было указать профессии людей, изображенных на картинке: 91% первоклассников сделали это без ошибок.

Если ученики испытывают трудности при выполнении первого задания 1-го варианта, то имеет смысл еще раз обсудить признаки города и села и выполнять задания, аналогичные заданию 1 из самостоятельной работы № 4. Если школьники затрудняются с заданием 2, то перед началом урока можно проводить интеллектуальную разминку: играть по цепочке в игру «Чтобы было бы, если бы не было почтальона...». Другой вариант игры: первый ученик называет профессию, а второй — используемые в ней инструменты (дворник — метла и т.п.).

Затруднения в первом задании 2-го варианта более очевидны, так как это задание труднее. В нем требуется соотнести цвет светофора с его положением на улице (раскрасить светофор так, чтобы на улице соблюдался порядок). Для обучения правилам поведения советуем вместо физкультминутки проводить игру в правила уличного движения. Все ребята встают около своих парт, а школьник-светофор

показывает разные цвета светофора, разрешает или запрещает движение. Школьники движутся по часовой стрелке при разрешающем сигнале светофора. Другой вариант игры может осуществляться на парте с игрушечными машинками. Играют парами по сигналу учителя.

**В третьей группе заданий** учащиеся должны были оценить правильность предложенных им утверждений, связанных с **поведением людей**. Для первоклассников эта группа заданий оказалась несколько сложнее: они набрали 69 баллов, что существенно ниже среднего по тесту в целом.

Трудности при выполнении заданий, посвященных поведению (№ 3 в обоих вариантах), были связаны с опечаткой в тексте. Задание должно было быть сформулировано так: «**Подумай, почему на свете так много разных профессий, и выбери объяснения, с которыми ты согласен**». Школьники должны понимать смысл общественного разделения труда. В случае затруднения можно перед началом урока проводить интеллектуальную разминку: играть по цепочке в игру «Чтобы было бы, если бы не было почтальона...».

**В четвертой группе заданий** проверялось наличие у первоклассников элементарных представлений о **природных богатствах**. Эта группа оказалась также довольно сложной. Здесь первоклассники в среднем набрали 78 баллов, что несколько ниже среднего по тесту в целом. Интересно отметить, что, рассматривая картинку с изображением окружающего нас мира, большинство первоклассников выделили как природное богатство воду (91% детей). Меньше всего дети обратили внимание на природные кладовые (полезные ископаемые): о них вспомнил 61% детей (неплохой результат, тем более что на картинке сами полезные ископаемые непосредственно изображены не были). Сумели перечислить все изображенные на картинке природные богатства (за исключением полезных ископаемых) почти 50% первоклассни-



ков, тогда как верно это сделать сумели около 40% первоклассников.

Трудности при выполнении заданий, посвященных природным богатствам (№ 4 и 5 в обоих вариантах), можно ликвидировать, если выполнять задания самостоятельной работы № 5. Также целесообразно на этапе актуализации просить учеников находить на доске недостающие природные богатства. После 2–3 уроков эти ошибки исчезнут.

**Третья контрольная работа (К-3)**, помещенная на с. 27–30, проверяет представления учащихся о **живых организмах**, правилах поведения в природе, о временах года. Ее результаты весьма успешны. Так, например, в данной контрольной работе вообще отсутствуют задания, которые были бы непосильны учащимся данной возрастной группы.

В среднем по контрольной работе К-3 первоклассники набрали 90 баллов. Средний балл по классам варьируется в интервале от 77 до 99. Это говорит о том, что предлагаемый учащимся на контроле материал полностью доступен для всех классов и результаты можно считать хорошими.

При этом общее количество учащихся, чьи результаты оценены как неудовлетворительные, не превысило 2%, а количество учащихся, чьи результаты оценены как хорошие и отличные, равно 86%. Наиболее сложными оказались проблемы, связанные с оценкой ситуаций, описывающих воздействие человека на природу. Второй по сложности стала группа заданий, проверяющих степень знакомства первоклассников с особенностями различных времен года.

**В первой группе заданий** проверялось наличие у детей элементарных представлений о **живых организмах**, которые их окружают. В среднем учащиеся в этой группе заданий набрали 93 балла, что несколько выше среднего по тесту в целом. Это говорит о том, что проверяемые представления о живых организмах сформированы у учащихся достаточно хорошо. При

этом самым сложным оказалось задание, в котором необходимо было указать, какие признаки характерны для растений и животных. Верно соотносить все элементы системы рассматриваемых в контрольной работе признаков с растениями и животными могут от 75 до 79% учащихся (в зависимости от варианта). Характер полученных данных говорит о том, что учащиеся практически одинаково хорошо знакомы с каждым в отдельности признаком из рассматриваемой в контрольной работе системы (верно соотносят тот или иной признак с растением или животным от 90 до 100% детей).

При выполнении группы заданий, проверяющих у учащихся наличие сведений о живых организмах, первоклассники продемонстрировали, что они хорошо знакомы с названиями основных частей человеческого тела (смогли верно подписать на рисунке основные части тела человека 85% первоклассников), умеют указывать сходные части тела человека и животных (верно выполнили это задание 91% учащихся).

Первоклассники очень хорошо справились и с заданием, в котором они должны были привести названия не менее трех растений и животных (92–95%). Столь же успешно было выполнено задание, в котором школьники должны были назвать трех домашних животных. Чуть сложнее оказалось задание указать три названия культурных растений (возможно, некоторые дети не знают различий между дикими и культурными растениями). С этим заданием успешно справилось 83% первоклассников.

**Любовь Васильевна Болотник** – ведущий научный сотрудник лаборатории экономики образования Московского городского педагогического университета.

## Образовательная программа «Школа 2100» и ее влияние на развитие мышления детей

И.В. Берестова

Проблема снижения успеваемости при переходе ребенка из начальной школы в среднюю давно беспокоит и родителей, и учителей. Данной проблеме посвящены работы многих известных педагогов и психологов. Основными причинами падения успеваемости в них называются трудности социально-психологической адаптации и подростковый кризис. Однако многолетняя работа в школе практических психологов позволяет с уверенностью заключить, что основные причины проблем, возникающих у учащихся 5–7-х классов, отнюдь не социально-психологические. Например, в работах Л.А. Ясюковой убедительно показано, что **личностные трудности детей более тесно связаны с учебной**, чем это себе представляют теоретики от педагогики и психологии, а социально-психологическая дезадаптация оказывается вторичной, и наступает она после того, как ученик окончательно перестает понимать что-либо на большинстве уроков, т.е. нарушается, а в некоторых случаях и разрушается, ведущая учебная деятельность. По мнению автора, цели, которые ставят перед собой программы начальной и средней школы, различны, что приводит к недостаткам и дисгармоничности развития интеллектуальных способностей учащихся, в особенности – высших форм мышления, которые не получают необходимого развития в начальных классах.

Переходя в среднюю школу, учащиеся начинают знакомиться с основами научных знаний. Чтобы воспринимать любую науку, ее внутреннюю логику и взаимосвязь отдельных час-

тей, необходимо обладать развитым мышлением, в первую очередь – понятийным, которое способно адекватно отражать закономерности, используемые в научных обобщениях. Ребенок не рождается с развитым понятийным мышлением, оно не созревает само по себе по мере его взросления. Как показал Л.С. Выготский, понятийное мышление формируется в процессе обучения, когда ребенку приходится овладевать научными понятиями, и сензитивным (наиболее чувствительным) периодом для этого является обучение в начальной школе.

Сегодня программы обучения в начальной школе отличаются широкой вариативностью, но практически нет данных, которые показывали бы влияние этих программ на развитие мышления младшего школьника.

Целью нашего исследования являлось **изучение влияния общеобразовательной программы обучения и системы «Школа 2100» на развитие мышления младших школьников**. В исследовании приняли участие четвертые классы г. Минеральные Воды, обучающиеся по общеобразовательной программе («Математика» – М.И. Моро, «Русский язык» – Т.Г. Рамзаева, «Чтение» – М.В. Голованова, «Мир вокруг нас» – А.А. Плешаков) и четвертый класс МОУ начальная школа – детский сад № 7 «Ивушка», обучающийся по системе «Школа 2100» («Математика» – Л.Г. Петерсон, «Русский язык» – Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева, «Чтение» – Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева, «Окружающий мир» – А.А. Вахрушев, «Риторика» – Т.А. Ладыженская).

В качестве диагностического инструментария использовались методики основного диагностического комплекса Л.А. Ясюковой «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах» (Санкт-Петербург, 2001): тест для оценки сформированности навыка чтения, тест Р. Амтхауэра (модификация для 3–6-х классов) для диагностики структуры интеллекта, серии А, В, С, D теста прогрессивных матриц

Равенна для оценки уровня развития визуального мышления, тест Кеттелла–Ясюковой для оценки самостоятельности мышления.

Результаты, полученные в ходе исследования, приведены в табл. 1–3.

Как показывает анализ полученных данных, по всем исследуемым пара-

метрам четвероклассники, обучающиеся по системе «Школа 2100», показывают более высокий уровень развития.

Изучая **понятийное мышление**, мы, вслед за Р. Амтхауэром и Л.А. Ясюковой, выделяли в его структуре три основные операции: выделение существенного признака (понятийное интуи-

Таблица 1

**Сравнительный анализ развития  
визуального мышления четвероклассников, обучающихся по разным программам**  
(в процентах от общего количества учащихся в классе)  
1–4 – классы, обучающиеся по общеобразовательной программе; 5 – класс, обучающийся по системе «Школа 2100»

| Уровни  | Визуальное мышление |    |    |    |    |             |    |    |    |    |              |    |    |    |    |               |    |    |    |    |
|---------|---------------------|----|----|----|----|-------------|----|----|----|----|--------------|----|----|----|----|---------------|----|----|----|----|
|         | линейное            |    |    |    |    | структурное |    |    |    |    | динамическое |    |    |    |    | комбинаторное |    |    |    |    |
|         | 1                   | 2  | 3  | 4  | 5  | 1           | 2  | 3  | 4  | 5  | 1            | 2  | 3  | 4  | 5  | 1             | 2  | 3  | 4  | 5  |
| Высокий | 0                   | 5  | 5  | 7  | 47 | 0           | 5  | 0  | 4  | 27 | 0            | 0  | 0  | 0  | 0  | 0             | 0  | 0  | 0  | 13 |
| Хороший | 13                  | 10 | 14 | 11 | 27 | 13          | 15 | 14 | 7  | 27 | 4            | 0  | 9  | 7  | 20 | 0             | 5  | 0  | 4  | 27 |
| Средний | 79                  | 65 | 64 | 62 | 26 | 38          | 30 | 37 | 19 | 40 | 8            | 20 | 18 | 7  | 60 | 38            | 20 | 40 | 7  | 53 |
| Слабый  | 8                   | 20 | 17 | 20 | 0  | 49          | 50 | 49 | 68 | 6  | 88           | 80 | 73 | 86 | 20 | 62            | 75 | 60 | 89 | 7  |

Таблица 2

**Сравнительный анализ развития понятийного и абстрактного мышления четвероклассников, обучающихся по разным программам**  
(в процентах от общего количества учащихся в классе)  
1–4 – классы, обучающиеся по общеобразовательной программе; 5 – класс, обучающийся по системе «Школа 2100»

| Уровни  | Понятийное мышление |    |    |    |    |            |    |    |    |    |               |    |    |    |    | Абстрактное мышление |    |    |    |    |
|---------|---------------------|----|----|----|----|------------|----|----|----|----|---------------|----|----|----|----|----------------------|----|----|----|----|
|         | интуитивное         |    |    |    |    | логическое |    |    |    |    | категоризация |    |    |    |    |                      |    |    |    |    |
|         | 1                   | 2  | 3  | 4  | 5  | 1          | 2  | 3  | 4  | 5  | 1             | 2  | 3  | 4  | 5  | 1                    | 2  | 3  | 4  | 5  |
| Высокий | 0                   | 0  | 0  | 0  | 0  | 0          | 0  | 0  | 0  | 0  | 0             | 0  | 0  | 0  | 0  | 0                    | 0  | 0  | 0  | 0  |
| Хороший | 17                  | 10 | 14 | 25 | 47 | 4          | 5  | 14 | 7  | 33 | 17            | 0  | 9  | 7  | 20 | 0                    | 0  | 0  | 0  | 33 |
| Средний | 71                  | 65 | 59 | 37 | 53 | 29         | 45 | 27 | 33 | 47 | 33            | 35 | 9  | 14 | 27 | 4                    | 10 | 9  | 22 | 40 |
| Слабый  | 12                  | 25 | 27 | 38 | 0  | 67         | 50 | 59 | 60 | 20 | 50            | 65 | 82 | 79 | 53 | 96                   | 90 | 91 | 78 | 27 |

Таблица 3

**Сравнительный анализ развития самостоятельности мышления, осведомленности и навыка чтения четвероклассников, обучающихся по разным программам**  
(в процентах от общего количества учащихся в классе)  
1–4 – классы, обучающиеся по общеобразовательной программе; 5 – класс, обучающийся по системе «Школа 2100»

| Уровни  | Самостоятельность мышления |    |    |    |    | Осведомленность |    |    |    |    | Навык чтения |    |    |    |    |
|---------|----------------------------|----|----|----|----|-----------------|----|----|----|----|--------------|----|----|----|----|
|         | 1                          | 2  | 3  | 4  | 5  | 1               | 2  | 3  | 4  | 5  | 1            | 2  | 3  | 4  | 5  |
| Высокий | 0                          | 0  | 0  | 0  | 7  | 0               | 0  | 0  | 0  | 0  | 0            | 0  | 0  | 0  | 0  |
| Хороший | 0                          | 5  | 0  | 7  | 33 | 17              | 5  | 9  | 19 | 47 | 4            | 5  | 0  | 0  | 27 |
| Средний | 42                         | 40 | 40 | 18 | 53 | 42              | 20 | 37 | 33 | 47 | 29           | 20 | 23 | 22 | 53 |
| Слабый  | 58                         | 55 | 60 | 75 | 7  | 41              | 75 | 54 | 48 | 6  | 67           | 75 | 77 | 78 | 20 |

тивное мышление), установление категориальной принадлежности (понятийная категоризация), осознание закономерных связей между явлениями (понятийное логическое мышление). Эти операции понятийного мышления развиваются из операций более общего вида. Первые две постепенно возникают из операций сравнения объектов, определения сходства–различия, объединения схожих предметов и исключения из группировок неподходящих. Третья складывается на основе наблюдения за последовательностью событий, зависимостью одних событий от других.

Анализируя полученные данные, можно говорить о том, что Образовательная система «Школа 2100» создает условия, способствующие развитию понятийного мышления. А.А. Леонтьев, научный руководитель системы «Школа 2100», подчеркивает, что «обучение по программе "Школа 2100" не просто развивающее – оно призвано обеспечить у школьника готовность к дальнейшему развитию... Критерий системы "Школа 2100": учить детей так, чтобы никакие, даже самые глубокие изменения в окружающем мире не смогли поставить их в тупик».

В процессе обучения в средней школе понятийное мышление может быть преобразовано из статичного, понимающего, в динамическое, исследовательское. Такое преобразование оказывается возможным, если у ребенка сформировано структурно-динамическое (визуальное динамическое) мышление. На основании полученных данных мы можем говорить, что у четвероклассников, обучающихся по системе «Школа 2100», возможностей для такого преобразования понятийного мышления намного больше. Лучше сформированы у этих детей и зачатки абстрактного мышления, которое в будущем позволяет перевести функционирование интеллекта ребенка на качественно более высокий уровень.

Значительно влияет система «Школа 2100» на развитие **практического интеллекта ребенка** (осведом-

ленность). Дети в большей степени, чем обучающиеся по общеобразовательной программе, обладают необходимой информацией для того, чтобы представлять, о чем идет речь на уроках в средней школе. У них лучше развиты рассудительность и кругозор.

Мышление ребенка, даже когда сформированы все основные интеллектуальные операции, может оставаться неполноценным, если он не умеет пользоваться этими операциями, не умеет определять алгоритм деятельности, не видит, в каком случае какое правило или формулу надо использовать. Мышление остается произвольным или несамостоятельным. Как мы видим, традиционные методы обучения в начальной школе не способствуют развитию самостоятельности мышления учащихся. У четвероклассников, обучающихся по системе «Школа 2100», **самостоятельность мышления** развита значительно лучше. Правильность этих выводов подтверждается и анализом результатов выполнения детьми теста Равена (оценка визуального мышления). У детей, обучающихся по традиционной общеобразовательной программе, происходит резкое падение качества выполнения заданий от серии к серии. Школьники, обучающиеся по системе «Школа 2100», в большинстве своем выполняют предложенные задания стабильно хорошо, т.е. показывают умение несколько раз самостоятельно частично трансформировать и конкретизировать общий подход к выполнению задания, что говорить о произвольности мышления детей в визуальном плане.

Помимо исследования мыслительных операций разного вида, нами анализировалась и **сформированность навыка чтения**. По данным исследователей (например, Л.А. Ясюковой), существенным недостатком обучения в начальной школе является то, что более чем у половины учащихся не формируется полноценный навык чтения. Несмотря на то что к 3–4-му классам технику чтения (т.е. умение «озвучить

текст») «сдают» почти все учащиеся, собственно чтением, пониманием прочитанного многие из них так и не владеют. Полученные нами данные говорят о том, что у четвероклассников, обучающихся по системе «Школа 2100», сформированность навыка чтения в 3–4 раза выше, чем у детей, обучающихся по общеобразовательной программе.

Таким образом, сравнительный анализ полученных данных убедительно свидетельствует о преимуществах Образовательной системы «Школа 2100».

Необходимо отметить, что четвероклассники из МОУ начальная школа – детский сад № 7 «Ивушка» являются первым выпуском, прошедшим обучение в начальной школе по системе «Школа 2100». Данная система вводилась здесь на протяжении нескольких лет поэтапно. В 1993 году были созданы классы начальной школы, и сразу же, с первого класса, была введена «Мате-

матика» Л.Г. Петерсон. С 1995/96 учебного года были введены «Детская риторика» Т.А. Ладыженской, «Окружающий мир» А.А. Вахрушева, «Чтение» Р.Н. и Е.В. Бунеевых.

С 1996/97 учебного года система начинается поэтапно вводиться в дошкольных группах с курса «Игралочка» (Л.Г. Петерсон). В 2000/01 учебном году вводится полный курс дошкольной подготовки в рамках системы «Школа 2100».

Сегодня в МОУ начальная школа – детский сад № 7 «Ивушка» осуществляется дошкольная подготовка в рамках системы «Школа 2100» и обучение в начальной школе по данной системе. Для ее реализации в учреждении работают следующие освобожденные специалисты: музыкальные руководители, педагог изобразительности, педагог математики для дошкольников, инструктор по физкультуре, учителя-логопеды. Оборудованы функциональ-

Таблица 4

**Сравнительный анализ развития визуального и понятийного мышления детей, обучающихся по разным программам**

(в процентах от общего количества учащихся в классе и группе)

1, 2 – первые классы, обучающиеся по общеобразовательной программе;

3, 4 – подготовительные группы детского сада, обучающиеся по системе «Школа 2100»

| Уровни  | Визуальное мышление |    |    |    |             |    |    |    | Понятийное мышление |    |    |    |            |    |    |    |
|---------|---------------------|----|----|----|-------------|----|----|----|---------------------|----|----|----|------------|----|----|----|
|         | линейное            |    |    |    | структурное |    |    |    | интуитивное         |    |    |    | логическое |    |    |    |
|         | 1                   | 2  | 3  | 4  | 1           | 2  | 3  | 4  | 1                   | 2  | 3  | 4  | 1          | 2  | 3  | 4  |
| Высокий | 0                   | 0  | 0  | 6  | 0           | 0  | 0  | 0  | 0                   | 0  | 0  | 0  | 0          | 0  | 0  | 0  |
| Хороший | 8                   | 5  | 19 | 13 | 8           | 0  | 4  | 0  | 0                   | 5  | 8  | 19 | 13         | 0  | 0  | 6  |
| Средний | 67                  | 67 | 63 | 75 | 50          | 14 | 46 | 56 | 38                  | 48 | 65 | 56 | 67         | 67 | 54 | 44 |
| Слабый  | 25                  | 28 | 18 | 6  | 42          | 86 | 50 | 44 | 62                  | 47 | 27 | 25 | 20         | 33 | 46 | 50 |

Таблица 5

**Сравнительный анализ развития абстрактного, речевого, образного мышления и речевого развития детей, обучающихся по разным программам**

(в процентах от общего количества учащихся в классе и группе)

1, 2 – первые классы, обучающиеся по общеобразовательной программе; 3, 4 – подготовительные группы детского сада, обучающиеся по системе «Школа 2100»

| Уровни  | Мышление    |    |    |    |         |    |    |    |          |    |    |    | Речевое развитие |    |    |    |
|---------|-------------|----|----|----|---------|----|----|----|----------|----|----|----|------------------|----|----|----|
|         | абстрактное |    |    |    | речевое |    |    |    | образное |    |    |    |                  |    |    |    |
|         | 1           | 2  | 3  | 4  | 1       | 2  | 3  | 4  | 1        | 2  | 3  | 4  | 1                | 2  | 3  | 4  |
| Высокий | 0           | 0  | 0  | 0  | 0       | 0  | 0  | 6  | 0        | 0  | 0  | 0  | 0                | 0  | 0  | 6  |
| Хороший | 0           | 0  | 8  | 13 | 0       | 0  | 12 | 19 | 21       | 5  | 15 | 19 | 17               | 10 | 42 | 38 |
| Средний | 50          | 29 | 39 | 44 | 75      | 62 | 73 | 56 | 71       | 67 | 62 | 75 | 54               | 43 | 54 | 25 |
| Слабый  | 50          | 71 | 53 | 43 | 25      | 38 | 15 | 19 | 8        | 28 | 23 | 6  | 29               | 47 | 4  | 31 |



ные помещения: музыкальный зал, спортивный зал, «Русская горница», изостудия, кабинет математики, театральная студия.

Как уже было отмечено, участвовавшие в исследовании четвероклассники не проходили полного курса дошкольной подготовки по системе «Школа 2100». В сентябре 2004 года в первый класс уже идут дети, которые с трех лет занимались по этой системе. Результаты проведенного нами анализа уровня развития познавательной сферы дошкольников подготовительных групп МОУ «Ивушка» и учащихся первых классов школ, занимающихся по обычной общеобразовательной программе, представлены в табл. 4 и 5 (на с. 79).

Как видно из полученных результатов, несмотря на разницу в возрасте детей в один год, в большинстве своем **воспитанники подготовительной группы показывают лучшие результаты, чем первоклассники.** Исключение составляет понятийное логическое мышление, уровень которого у школьников несколько выше, что объясняет-

ся тем, что именно обучение в школе является толчком для развития понятийного мышления.

Таким образом, эффективность использования Образовательной системы «Школа 2100» как в дошкольной подготовке, так и в начальной школе является очевидной. Система, опираясь на развивающую парадигму, решает главную задачу – развитие ребенка, дает обобщенное, целостное представление о мире и о месте в нем человека. Обучение в начальной школе выступает в ней не подготовкой к будущей «настоящей» школе, а является ее частью, систематично входя в общую систему непрерывного образования и сводя к минимуму проблемы обучения в среднем звене школы.

*Ирина Владимировна Берестова – психолог, преподаватель высшей школы, г. Минеральные Воды Ставропольского края.*



## Новинка издательства «Баласс»

**Наглядный и раздаточный материал для дошкольников (карточки)**  
к занятиям по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром

Составители Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Е.Е. Кочемасова.

Тематика выпусков:

1. Овощи, фрукты, ягоды
2. Деревья, грибы, цветы
3. Профессии. Человечки, схемы, знаки
4. Посуда
5. Одежда, обувь
6. Игрушки. Инструменты. Спортивный инвентарь
7. Дома, улицы, транспорт. Мебель. Электроприборы
8. Продукты питания
9. Рыбы. Насекомые
10. Птицы
11. Животные

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

<http://www.mtu-net.ru/balass>

E-mail: [balass.izd@mtu-net.ru](mailto:balass.izd@mtu-net.ru)

плюс  
ДО  
«ПОСЛЕ»

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА